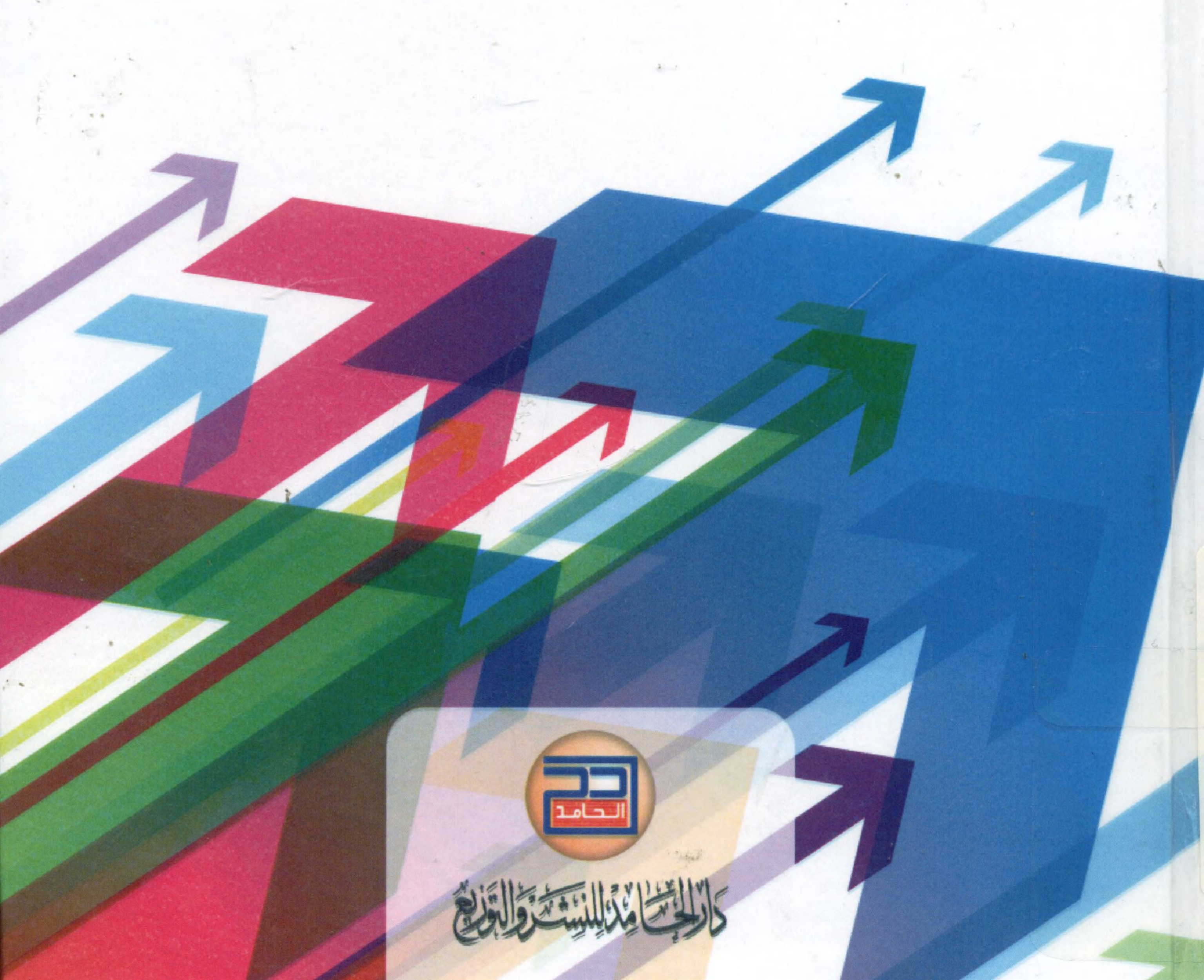
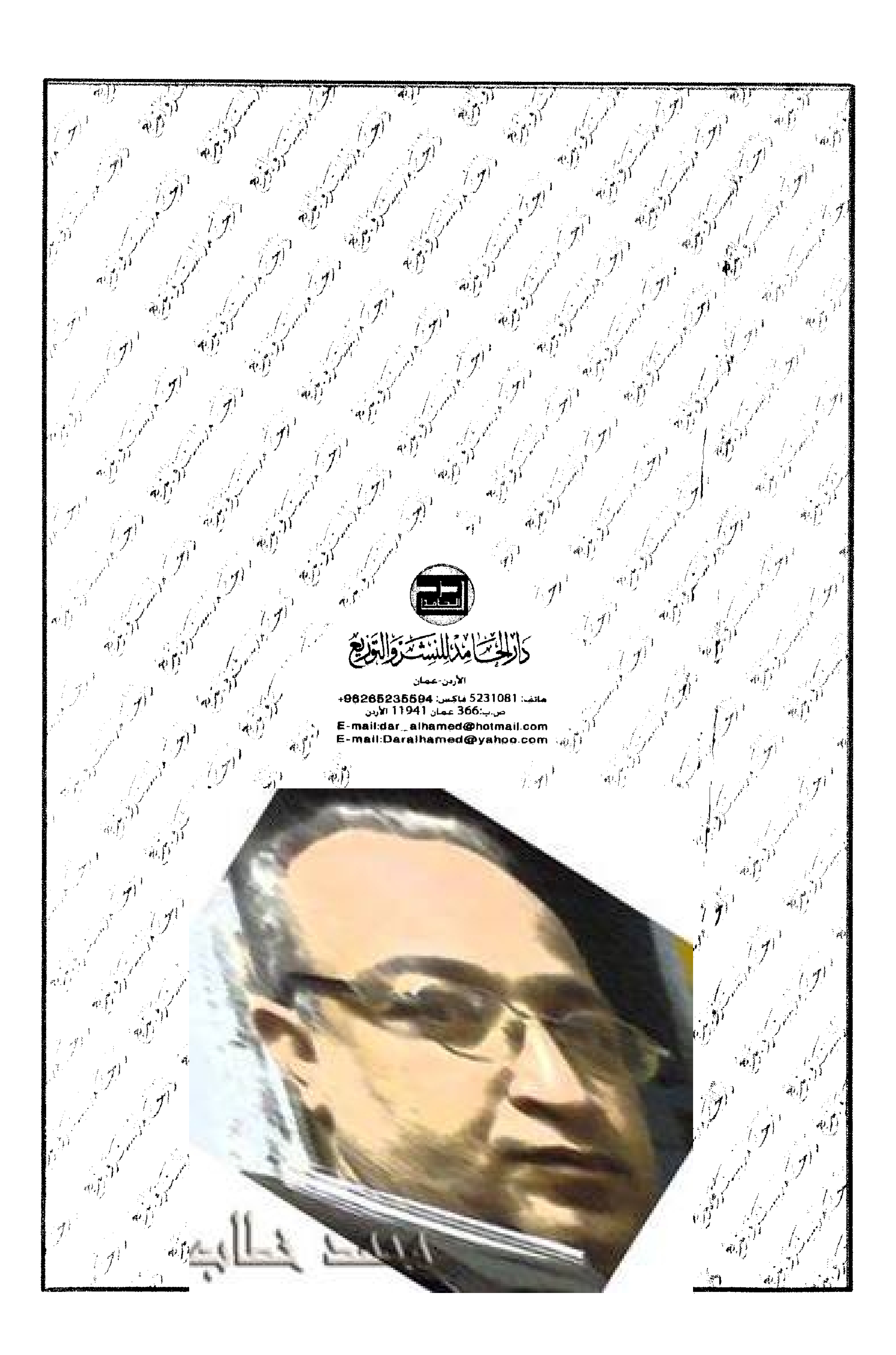
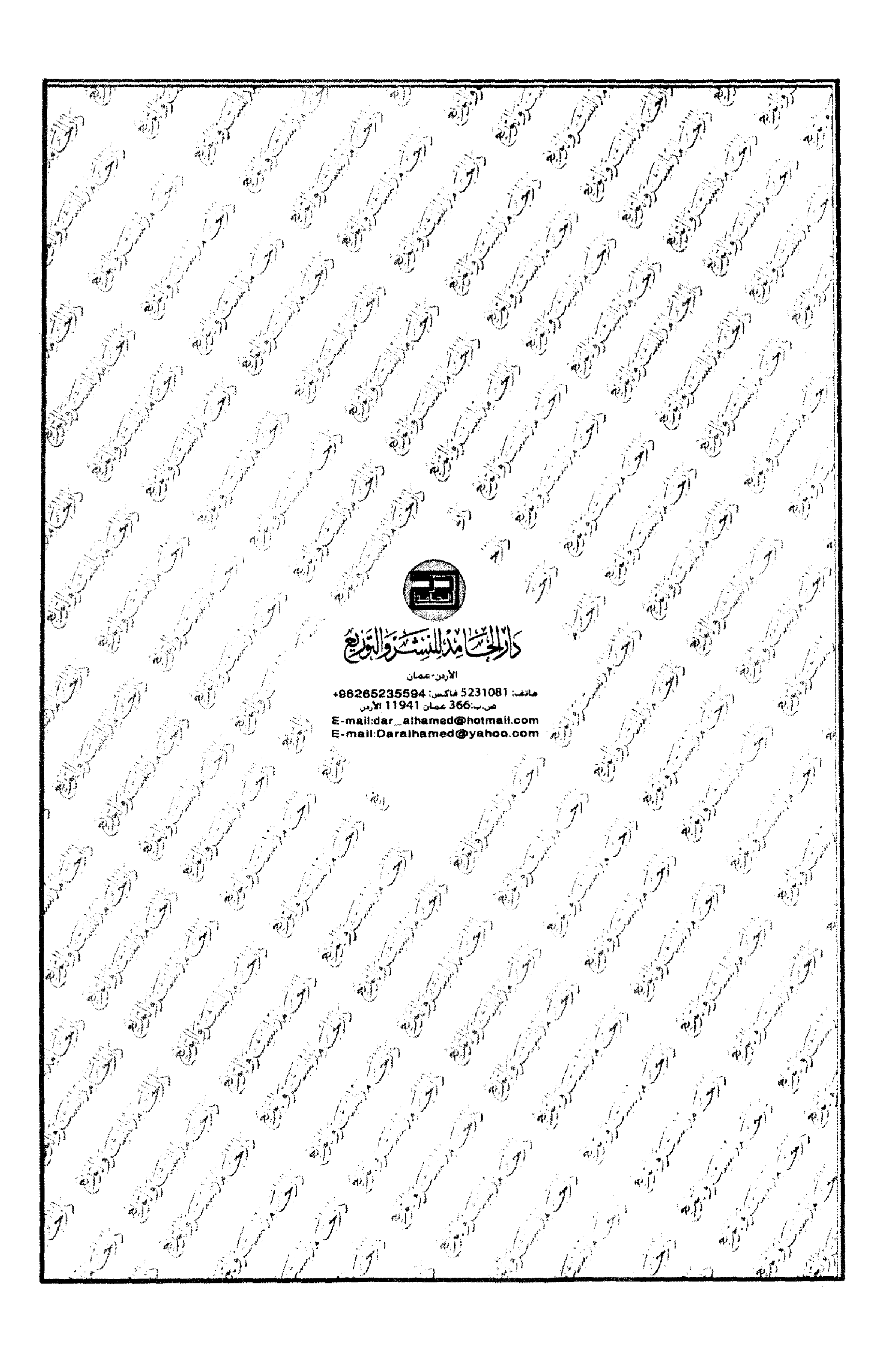
الأستاذ جلال عبد الحليم

محددات الرضا الوظيفي
لدى
أساتذة التعليم الثانوي




مكتبة
طريق العلم


دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن-عمان
هاتف: 5231081 فاكس: 96265235594+
ص.ب:366 عمان 11941 الأردن
E-mail:dar_alhamed@hotmail.com
E-mail:Daralhamed@yahoo.com



دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن-عمان
هاتف: 5231081 فاكس: 96265235594+
ص.ب:366 عمان 11941 الأردن
E-mail:dar_alhamed@hotmail.com
E-mail:Daralhamed@yahoo.com



محددات الرضا الوظيفي
لدى أساتذة التعليم الثانوي

محددات الرضا الوظيفي
لدى أساتذة التعليم الثانوي

الأستاذ

جلال عبد الحليم



رقم التصنيف : 371.1
المؤلف ومن هو في حكمه : جلال عبد الحليم.
عنوان الكتاب : محددات الرضا الوظيفي لدى اساتذة التعليم الثانوي
رقم الإيداع : 2015/5/2183
الواصفات : /المدرسون//التعليم الثانوي//ادارة الافراد/
بيانات الناشر : عمان - دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.
(ردمك) ISBN 978-9957-32-950-1

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية.

الطبعة الأولى 2016-1437هـ



دار الحامد للنشر والتوزيع

الأردن - عمان - شفا بدران - شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية
هاتف: 5231081 6 962+ فاكس: 5235594 6 962+
ص.ب. (366) الرمز البريدي: (11941) عمان - الأردن
www.daralhamed.net
E-mail : daralhamed@yahoo.com

المحتويات

الفصل الرابع

أستاذ التعليم الثانوي

الفصل الخامس

الرضا الوظيفي

الفصل الثاني

عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج

مقدمــة:

مرت المجتمعات الإنسانية في السنوات الأخيرة، بعدة تغيرات وتحولات اجتماعية وسياسية وثقافية متعددة، وتقدما مذهلا في الاكتشافات والتطورات التكنولوجية، فالتحول من الاقتصادات الخاضعة للسيطرة المركزية إلى اقتصادات السوق، وظهور نظم سياسية، وسرعة انتشار التكنولوجيا الجديدة وانتشارها على الصعيد العالمي، والانتشار الواسع النطاق لنظم الاتصالات السلكية واللاسلكية والأنظمة الرقمية Digital، والأهمية المتنامية للصناعات والمهارات القائمة على المعرفـــة، والاندماج المستمر للاقتصاد العالمي من التجارة والاستثمار، أدى إلى تزايد تكامل المجتمعات في العالم كما يصف ذلك **انتوني جيدنز** Antony Giddens بتكثيف العلاقات الاجتماعية حول العالم وضغطها وتزايد التفاعل والتواصل العالمي.

مع الإشارة إلى أن مساهمة دول العالم في هذا النمو غير المسبوق، تختلف من دولة إلى أخرى، مع التأكيد أن مساهمة الدول الغربية المتقدمة كانت الأكبر، فتعقد المجتمع الحديث الذي يقوم على أسس علمية، تنهض على مبدأ التخصص العلمي وتقسيم العمل، أدى إلى اتساع الفجوة بين البلدان المتقدمـــة والبلدان النامية.

وقصد تضييق هذه الفجوة، يظل تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للبلدان النامية – من خلال تنمية أنظمتها الاقتصادية بالشكل الذي يجعلها أكثر تنافسية وأكثر إنتاجا للثروة التي تمكن من تلبية حاجيات أكبر عدد من أفرادها – من أهم آليات تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة.

وقد افتتح القرن الحادي والعشرون، **بإعلان الأمم المتحدة للألفية** الصادر سنة 2000 والمتبنى في أكبر تجمع لرؤساء الدول على الإطلاق **(189 دولة)**،حيث التزم قادة العالم بالعمل معا على تحقيق الأهداف الملموسة للدفع قدما بالتنمية المستدامة وتخفيض الفقر بحلول 2015، والتنمية المستدامة تتطلب وصول البلدان

إلى التعليم الجيد، الحكم الاقتصادي السليم، البنية التحتية الجوهرية، فرص الوصول إلى الأسواق الخارجية.

ويعد التعليم من أهم العوامل المساهمة في تنمية الأفراد والمجتمعات، وله دور أساسي في التنمية الشخصية والاجتماعية لأفراد المجتمع، انطلاقا من كونه يؤثر على جميع أنواع النتائج المحصلة من التنمية البشرية من جهة، وباعتباره أساس المعرفة من جهة أخرى، تلك المعرفة التي أدرجت كعنصر ضروري في المجالات الزراعية والصناعية والإدارية وتحولت بناءا على ذلك إلى عنصر أساسي في النمو الاقتصادي، يحل ضمن العناصر التقليدية (المواد الأولية، الرأسمال، اليد العاملة) إضافة إلى أن التعليم ذو الجودة هو عماد كل مجهود يبذل في سبيل تحقيق التنمية.

والجزائر باعتبارها إحدى بلدان العالم التي شملتها هذه التحولات،التزمت بصفة فعلية لتحقيق التنمية المستدامة، ويظهر ذلك:

أولا على المستوى القارة الإفريقية، حيث قامت بتدعيم الإستراتيجية الرامية، إلى تنمية الموارد البشرية في إطار **مبادرة الشراكة الجديدة لتنمية إفريقيا (نيباد** *NEПAΔ*)، كما استضافت المؤتمر الثاني لوزراء تربية بلدان الاتحاد الإفريقي من 08 إلى 11 أفريل 2005 في إطار عشرية التربية في إفريقيا (1997- 2006) وأهداف الألفية.[1]

ثانيا على الصعيد المحلي، فقد تعهدت الحكومـــة الجزائرية بتوفير التعليم الأساسي لينسجم مع الأولوية التي توليها منظمة اليونسكو، لبلوغ أهداف تعميم التعليم الأساسي في إطار برنامج *L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE UNIVERSEL* *(E.P.U)*.

---

[1] مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي: تحوير البداغوجيا في الجزائر تحديات ورهانات مجتمع فـــي طور التحول، الرباط، المغرب، 2005، ص 08.

وهو ما يبرزه التقرير الوطني حول أهداف الألفية لتحقيق التنمية[1]، إضافة إلى الاهتمام المتزايد بالمؤسسات التعليمية المختلفة ممثلة في: المدارس، المعاهد، الثانويات، مراكز التكوين و التعليم المهني، الجامعات وغيرها من المؤسسات التي تعني بتكوين وتنمية الموارد البشرية، ويعكس هذا الاهتمام مدى الرؤية الواقعية للمؤسسات التعليمية، باعتبارها تنظيمات اجتماعية تسهم في تكوين الموارد البشرية المؤهلة وتنمي قدرات ومهارات الأفراد بما يكسبهم المعرفة ويمكنهم من المساهمة بصورة إيجابية في عملية التنمية التي تشهدها الجزائر.

ويعد التعليم الثانوي بشقيه العام والتكنولوجي من أهم المراحل التعليمية في الجزائر. لدوره المحوري في رسم مسارات التعليم الفردية للناشئين وفي تنمية المجتمع باعتباره الحلقة الوسطى بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، كما يعمل على تخريج حملة الشهادات المتوسطة من الموظفين والفنيين، ويؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا، مما يفترض في هذا التعليم، أن يعد الطلاب إعدادا شاملا مزودا بالمعلومات الأساسية والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصياتهم من جوانبها المعرفيـــة والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، وتجعلهم قادرين على تحقيق طموحاتهم من جهة، والتعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة، والوعي بالمخاطر التي تكمن وراء تلك المعطيات من جهة أخرى، فقد أصبحت مقتضيات العصر ترتبط بالمهارات التي يتطلبها العمل الذي يعد له المتعلم، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكييف مع متغيرات سوق العمل.

بيد أن تحقيق تلك الأهداف، يستلزم وجود منهج مدرسي تنعكس عليه الفلسفة التربوية المنشورة، ويشمل البرامج و المقررات التعليمية وكذا توافر إدارة مدرسية وأساتذة مؤهلين مهنيا وأكاديميا، إضافة إلى الإمكانيات المادية المناسبة.

---

[1] Le Gouvernement Algérien: Rapport national sur les objectifs du millénaire pour le développement, EL Diwan impression, Algérie, Juillet 2005, p. 27.

ومن بين العناصر السابقة الذكر، يعد أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، العصب الأساسي في العملية التعليمية، حيث يقومون بدور مركزي في تحقيق أهداف النظام التربوي في هذه المرحلـــة وزيادة قدرته وكفاءته وفعاليته من خلال تخطـــيـــط العملـــية التعليمـــية وتصميمها، انطلاقا من أن المعلومات والمعرفة التي يجب أن يلم بها الطلاب في المرحلة الثانوية كثيرة ومتنوعة والفترة الزمنية المخصصة لتعليمها قليلة، مما يستدعي من الأستاذ الثانوي أن يخطط ويصمم كل جزء منها، وصار تبعا لذلك مخططا وموجها ومقيما للعملية التعليمية أكثر من كونه شارحا للكتاب المدرسي.

كما أن الأستاذ لايمكن أن تعوضه أي وسيلة أخرى مهما كانت درجة تقدمها التكنولوجي، فالتعليم الآلي المبرمج مثلا، بوجه خاص عبر الوسائل السمعية البصرية، لا يمكنه أخذ مكان أستاذ التعليم الثانوي، وان كان باستطاعته أن يسهل مهمته، ذلك أن الأستاذ يعطي للمعارف التي ينقلها بعدا إنسانيا لا يتوفر في أي تقنية، وتزيد أهمية هذا الدور في المرحلة الثانوية، مع الحس النقدي للمراهقين، مما يجعل الأستاذ بمثابة محرك للقدرات العقلية والقوى العاطفية للتلاميذ في هذه المرحلة.

ومن هنا فأستاذ التعليم الثانوي هو المحور الأساسي في نجاح تكوين الموارد البشرية في هذه المرحلة أو فشلها، وبالتالي فمن المهم تهيئة المستلزمات الكفيلة بتعزيز إسهاماته، ذلك أن نجاحه في عمله يعتمد على وجود دوافع قوية له، يعمل على تحقيقها، وتعتمد هذه الدوافع على عوامل تدعمها وتحقيق استمرارها، ومنها **التكيف والرضا الوظيفي.**

ويعد الرضا الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي، من أهم العوامل ذات التأثير الإيجابي نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير الأداء، فأن يعمل الأستاذ في عمل يحبه، ومع رئيس متفهم لمشكلات العمل وظروف الأساتذة الذي

يعملون معه، ثم تمتعه بعلاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء في العمل، و يتلقى نظام حوافز عادلة، ويعمل في بيئة فيزيقية ملائمة من حيث الظروف الطبيعية الحسنة (الرطوبة، الحرارة، التهوية، الإضاءة..)، وتوفر الوسائل التعليمية (الخرائط، تجهيزات المخابـــر والورشات..)، هذه هي العوامل التي تجعل الأستاذ يتحمس لعمله، ويستمتع به، و يشعر بالتقدير لذاتـــه وعمله، وليس لديه مانع من البقاء في عمله بعد نهاية الدوام لانجاز أعمال إضافية.

وهو ما من شأنه أن يسهم في تطوير العملية التعليمية، والعمل على تحسين مستويات مخرجاتها، بشكل يجعل من هذه المخرجات، مواطنين صالحين وأحسن شركاء في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال الاستجابة لمقتضيات فترة التحولات السريعة التي تشهدها الجزائر في السنوات الأخيرة على جميع المستويات، وتمكين المجتمع الجزائري من التكييف والاندماج في سياق العولمة الاقتصادية وتسارع وتيرة التقدم التكنولوجي.

ومن هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على المحددات والعوامل المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، ولقد تناولنا هذا الموضوع من خلال خطة البحث التي اشتملت على جانبين:

جانـــب نظـــري: يعالج القضايا النظرية المتعلقة بمشكلة الدراسة، ويضم خمسة فصول.

الفصل الأول: وخصص للإطار النظري لمشكلة الدراسة أو ما يعرف **بموضوع الدراسة** وتضمن: تحديد مشكلة الدراسة وصياغة فرضياتها، وكذا أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة وأهدافها، مع تحديد أهم المفاهيم المستخدمة في البحث، إلى جانب عرض دراسات سابقة عالجت هذا الموضوع

أما **الفصل الثاني:** فقد تناولنا فيه أهم الاتجاهات النظرية التي ساهمت في دراسة موضوع الرضا الوظيفي من مختلف أبعاده.

وتعرض **الفصل الثالث:** للتعليم الثانوي في الجزائر، وتطرقنا فيه إلى استعراض أهم المراحل التاريخية التي مر بها (قبل الاحتلال الفرنسي، أثناء الاستعمار الفرنسي، بعد الاستقلال)، لنصل إلى عرض أهم التوجهات العالمية في المجال التعليم الثانوي، تناولنا بعدها التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع الألفية الثالثة، ثم عرضنا طائفة من المشاكل التي يعرفها القطاع، كما تم عرض تجارب بعض دول العالم في مجال التعليم الثانوي.

أما فيما يتعلق **بالفصل الرابع:** فخصص لأستاذ التعليم الثانوي في الجزائر، وتضمن إعطاء لمحة عن التطور التاريخي لمهنة التعليم في المرحلة الثانوية، ثم إبراز الوضع العالمي الراهن لهذه المهنة، انتقلنا بعدها إلى أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر وطرق توظيفه، مهامه وأدواره، إعداده وتكوينه لنصل إلى حقوقه والتزاماته، ثم تطرقنا إلى عرض نماذج عن هذه الفئة المهنية في بعض دول العالم.

وتضمن **الفصل الخامس:** الرضا الوظيفي من حيث الأهمية والأنواع، كيفية حدوث عملية الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة في تشكيله، تبع ذلك عرض أهم طرق قياس الرضا الوظيفي.

أما **الجانب الثاني:** فخصص للجانب الميداني للدراسة، وشمل بدوره على فصلين:

الفصل الأول: وتضمن الإطار المنهجي للدراسة، وتضمن التعريف بمجالات الدراسة (المجال البشري، المجال الجغرافي، المجال الزمني)، ثم التطرق إلى العينة وطريقة تحديدها، منهج الدراسة ثم التقنيات والأدوات المستعملة في جمع البيانات.

الفصل الثاني: فقد شمل عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج، انطلاقا من تبويب البيانات والتعليق عليها ثم مناقشة تلك النتائج في ضوء فرضيات الدراسة، لنصل إلى الاستنتاج العام لهذه الدراسة.

لنصل في الأخير إلى الخاتمة وعرض المراجع والملاحق.

الباب الأول

الإطار النظري والمفاهيمي

الفصل الأول

موضوع الدراسة

---

1) تحديد الإشكالية.
2) فرضيات الدراسة.
3) أهمية الدراسة.
4) أسباب اختيار الموضوع.
5) أهداف الدراسة.
6) تحديد المفاهيم.
7) الدراسات السابقة.

الفصل الأول

موضـــوع الدراســـة

1) تحديد الإشكالية:

شهدت المجتمعات الإنسانية تطورات عديدة في القرون الأخيرة، ومن أبرز هذه التطورات الثورة الصناعية في إنكلترا وما تبعها من انتشار المكننة في جميع أنحاء العالم، وتسارعت تبعا لذلك وتـــيرة التغيرات في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية.

وفي منتصف القرن العشرين، وتحديدا بعد الحرب العالمية الثانية، شهد العالم تحولات كبيرة، وارتفاعا حادا في معدلات النمو الاقتصادي خاصة في الدول الغربية، وتبع ذلك تطور كبير في ميدان المـــعرفة والتكنولوجيا، فمتوسط الوقت بين الاكتشاف الأول للابتكار التكنولوجي ثم التعرف إلى إمكانياته التجارية يتراوح بين 30 عاما ما بين 1830-1919 ثم يصل إلى 9 سنوات ما بين 1945-1967، ثم ينخفض أكثر فأكثر، وبلغت سرعة تطور المعارف مستويات قياسية، فحسب بعض التقديرات فإن مجـــموع المعارف العالمية تتضاعف مرتين كل 5 سنوات منذ 1960، ومع بداية القرن الحادي والعشرين وإلى غاية 2020، ستتضاعف مرتين كل73 يوما.

وصار نجاح الدول وتطورها يبنى على القدرة على امتلاك المعرفة وتطويرها وأصبحت المـــيزة التنافسية لأي دولة هي المعرفة - التراكم المعرفي- الرصيد المعرفي العام.

كما امتدت آثار هذه المعرفة العلمية والتكنولوجية إلى مجال الاقتصاد، الذي يعد من أهم المجالات المساعدة على تنمية المجتمعات، حيث أصبحت التكنولوجيا الحديثة هي مفتاح القدرة التنافسية للشركات في ميادين الاستثمار، الإدارة، تنظيم

الأسواق، وصارت قدرة أي دولة على التنافس والنمو الاقتصادي تتوقف على مدى استعمال الطابع العلمي في عمليات التسيير والإنتاج، وهو الأمر الذي قلل من أهمية امتلاك الموارد الطبيعية من بترول وغاز ومعادن، وكذا وفرة اليد العاملة الرخيصة، ولم تعد هذه العوامل قادرة وحدها على صنع التقدم للمجتمعات بل صار العامل الرئيس في صناعة هذه الوثبة والتطور هو القدرة على خلق الثروة.

وعملية خلق الثروة تلك، تعتمد على جملة من العناصر تأتي على رأسها عامل الموارد البشرية المؤهلة، القادرة التي يمكنها الوصول إلى خلق الثروة، بجدوى أكبر وإنجازا أسرع، وأخطارا وفاقدا أقل وسعرا أرخص.... وتلك هي ثروة الأمم الحقيقية في الألفية الثالثة.

لكن الإنسان باعتباره عاملا مهما لا يستطيع استثمار المال واستعمال الآلات واستغلال الموارد الطبيعية إلا من خلال المعرفة والمهارة، وكما يقول ابن خلدون "**العمران البشري لا بد له من سياسة ينتظم بها**"، أي تنظيم أوجه حياة الأشخاص بمراعاة ظروف عصرهم، وقد أوجدت المجتمعات لهذه المهمة عديد الأنظمة والمؤسسات أهمها: التعليم الرسمي (المدارس والثانويات، الجامعات)، وغير النظامي في برامج التدريب والتكوين المهني والوظيفي، والتعليم اللانظامي عن طريق وسائل الاتصال والإعلام والتنظيم الاجتماعي والسياسي، بحيث يكون الهدف النهائي للنسق التعليمي هو تزويد البشر بلا تفرقة بالمعارف والقدرات اللازمة للمشاركة بفعالية وإبداع في تطوير المعرفة والإنتاج في المجتمع، وبصورة مستمرة ومتطورة قائمة على تأكيد الهويـة الحضارية من ناحية، واعتماد العلم أساسا لاتخاذ القرارات من ناحية أخرى.

ويأتي النظام التعليمي الرسمي على رأس تلك الأنظمة، حيث يؤدي دورا كبيرا في عملية التوجيه والبناء تلك، وتعد مؤسسات التعليم النظامي من أبرز مؤسسات تكوين الموارد البشرية وتأهيلها، حيث تنزع هذه المؤسسات إلى أن تكون

مصنعا للذكاء، وظيفتها الاجتماعية، تحويل الأشخاص إلى أدوات للطاقة الاقتصادية للمجتمع.

ويتميز النظام التعليمي بتنوع مراحله (الابتدائي، الأساسي، الثانوي، الجامعي)، القوانين والتشريعات، المناهج والوسائل التعليمية، قواعد القبول والتوجيه. ومن بين مراحل التعليم النظامي، نجد مرحلة التعليم الثانوي التي تعد بداية لتخصص الأشخاص، حيث يتم توجيههم نحو تخصصات تتوافق وقدراتهم الشخصية، وهي مرحلة بداية إعطاء الشخص القدرات والكفاءات اللازمة أو كما تسمى "**المؤهلات المطلوبة لتكوين الخيارات الشخصية** Individual Choices" وهي المؤهلات التي تمكن الشخص من الحصول على المهارات الفنية والعلمية الأكثر دقة في المرحلة الجامعية بعد ذلك.

فالتعليم الثانوي يعد كبداية لتكوين الموارد البشرية المتخصصة، التي تسعى فيما بعد لتأدية وظيفتها الاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع، حيث يعد الطلاب إعدادا شاملا متكاملا، ويزودهم بالمعلومات الأساسية والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصياتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، وينظر إلى التعليم الثانوي باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعة، وتأهيلا واستثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية.

وتتميز مرحلة التعليم الثانوي بتنوع مكوناتها وعناصرها، فهناك البرامج والوسائل التدريبية، قواعد تنظيم العمل، البنية البشرية من إدارة وعمال وتلاميذ وأساتذة، الامتحانات والمسابقات.

ونظرا لصعوبة الإلمام بالدراسة لكل عناصر مرحلة التعليم الثانوي، فالدراسة الحالية تركز على أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر لكونهم المحور الفعال في تنمية وتكوين الموارد البشرية، والعامل المحدد لنوعية التعليم خلال هذه المرحلة، ذلك أن

نجاح تطوير التعليم الثانوي يتوقف إلى حد كبير على الأساتذة، الذين يضطلعون في النهاية بتحقيق الأهداف التي حددتها الدولة لهذا التعليم.

والملاحظ على الساحة المدرسية وبالأخص في السنوات الأخيرة، كثرة الشكاوى في قطاع التعليم الثانوي في الجزائر، بسبب ظروف العمل المتردية، كثرة التعليمات الإدارية التي تقيد حرية الأساتذة في العمل، وبالأخص فرض برامج تعليمية – غالبا لا يستشار الأساتذة عند صياغتها – ووجوب التقيد بها، بالإضافة إلى انعدام مثيرات النمو المهني التي تدفع إلى الإبداع والبحث المستمر خاصة نقص الوسائل التعليمية، تدني العوائد المادية (الأجور، الحوافز والمنح) بالمقارنة بنظرائهم في البلدان الأخرى، نقص تكوين الأساتذة أثناء الخدمة مع تسجيل الاكتظاظ في الأقسام الدراسية.

هذه العوامل وأخرى مجتمعة،أدت بأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر إلى تبني خيار الإضرابات والمطالبة بتحسين الظروف المهنية والمشاركة في اتخاذ القرارات، ذلك أن العراقيل التي تواجه الأساتذة في عملهم قد تعود بالضرر على الطلاب وبالتالي على مخرجات العملية التعليمية.

فالدور الذي يقوم به أستاذ التعليم الثانوي في عملية تحقيق النظام التعليمي لأهدافه، باعتباره ناقلا لخصائص المجتمع وثقافته ومميزاته الاجتماعية والتاريخية، ودوره الكبير في تكوين وتنمية الموارد البشرية في هذه المرحلة التعليمية – فنسبة هامة من هذه الموارد تتوجه مباشرة إلى سوق العمل وتشمل الإطارات المتوسطة، ونسبة أخرى، تكمل مشوارها التعليمي في الجامعة والمدارس العليا، وتشكل القيادات المستقبلية والإطارات العليا التي تسهم في تنمية المجتمع – ونظرا لأهمية هذا الدور، فمن الضروري معرفة أهم العوامل التي تمكن أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر من تحقيق فاعلية كبيرة أثناء تكوينهم للتلاميذ في هذه المرحلة.

وانطلاقا مما سبق، فوجود التعليم الثانوي كمنظمة و استمراره رهين بتحقيق أهدافه، وهو ما يستوجب درجة عالية من الجودة في الأداء وامتلاك أفراد هذه المنظمة درجة عالية من الرضا الوظيفي مما يجعل أداءهم يتم بفاعلية تزيد من درجة ارتباط الأفراد بعملهم و بالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف.

وهذا، يؤدي بنا إلى الاقتراب من أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، للتعرف على الموقف الذي يحملونه حول عملهم والظروف والعوامل المتعلقة به، وفي ضوء هذا الإطار سنتناول بالدراسة محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، وبالتالي نحاول ضمن المسألة الرئيسية لإشكالية بحثنا، أن نجيب عن تساؤل أساسي هو:

ما هي محددات الرضا الوظيفي لدى اساتذة التعليم الثانوي في الجزائر؟.

إن هذا التساؤل يؤدي بنا إلى محاولة بناء تصور عن أهم العوامل التي تسهم في تشكيل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، وبالتالي يكون مسار بحثنا منصبا على الإجابة عن التساؤلات التالية – التي هي بمثابة تجزئة للتساؤل العام السالف الذكر-:

- ما هي العوامل التي تؤدي بأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر إلى الرضا عن عملهم؟
- ما هو ترتيب هذه العوامل حسب أهميتها وتدخلها في تكوين مستوى الرضا؟
- هل لمحتوى الوظيفة تأثير على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر؟
- كيف تؤثر العوامل التنظيمية على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر؟

- ما هي كيفية تأثير العوامل الاجتماعية على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر؟- كيف تؤثر ظروف العمل على الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر؟

2) فرضيات الدراسة:

تعتبر الفرضيات بمثابة الإجابات الاحتمالية والمبدئية على التساؤلات المطروحة في الإشكالية، لذلك كان وضع وصياغة فروض الدراسة من أهم وأصعب مراحل البحث،مما يوجب على الباحث مراعاة تحديد فروض دراسته تحديدا دقيقا،كي يسهل عليه فيما بعد الحصول على نتائج محددة ودقيقة، وعلى هذا الأساس فقد وضعنا عددا من الفروض تغطي التساؤل المحوري للإشكالية المتمثل في:

ما هي محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر؟

وللإجابة عن هدا التساؤل فقد جاءت الفرضيات على النحو التالي:

الفرضية الأولى:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن محتوى وظيفتهم."

وقد تضمنت هذه الفرضية عدة مؤشرات تمثلت في:

- تناسب محتوى العمل مع التكوين العلمي للأستاذ.
- وضوح المهام والسهولة في أداء العمل.
- المتعة في العمل.
- وضوح البرامج التعليمية.

الفرضية الثانية:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم".

وقد تضمنت هذه الفرضية عدة مؤشرات تمثلت في:

- توفر فرص الترقية.
- منطقية وعقلانية توزيع ساعات العمل.
- وفرة أوقات الراحة

الفرضية الثالثة:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن نظام العوائد المادية لعملهم".

وقد تضمنت هذه الفرضية عدة مؤشرات تمثلت في:

- تناسب التصنيف في سلم الأجور مع المؤهل العلمي.
- تناسب الأجر مع الجهد المبذول في العمل.
- ملائمة الأجر مع متطلبات المعيشة.
- وجود الحوافز المادية.
- الاستقرار في العمل.

الفرضية الرابعة:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن الجانب الاجتماعي لوظيفتهم".

وقد تضمنت هذه الفرضية عدة مؤشرات تمثلت في:

- العلاقة الحسنة مع الزملاء في العمل.
- العلاقات الاجتماعية الجيدة السائدة بين الزملاء في العمل.
- الشعور بالارتياح في محيط العمل.
- العلاقة الحسنة مع المحيط الاجتماعي (الإدارة، التلاميذ، أولياء التلاميذ.)

الفرضية الخامسة:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن ظروف بيئة عملهم المادية"

وقد تضمنت هذه الفرضية عدة مؤشرات تمثلت في:

- توفر الإضاءة، الحرارة والتهوية.
- تناسب حجم الأقسام المدرسية مع عدد التلاميذ.
- قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد
- وفرة الوسائل التعليمية اللازمة للعمل.

الفرضية السادسة:

"هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب الأهمية، من وجهة نظر الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي ولاية سطيف ".

يقابل هذه الفرضية في الاستمارة سؤالا مفتوحا لإعطاء المبحوثين فرصة حصر هذه المحددات حسب وجهة نظرهم، وترتيبها وفق أهميتها بالنسبة لهم.

3) أهمية الدراسة:

تبرز أهمية أي دراسة وكذا قيمتها العلمية والتطبيقية من خلال الوقوف على مختلف جوانب مشكلة الدراسة بتحديد متغيراتها، وهو الأمر الذي قد يساهم في إبراز المشكلة المطروحة في تلك الدراسة.

وتحاول هذه الدراسة معرفة واقع أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر وأهم محددات رضاهم الوظيفـــــي، وانطلاقا من هذا تكتسب هذه الدراسة أهمية يمكن حصرها في:

- يعتبر أستاذ التعليم الثانوي من العناصر المؤثرة في عملية تنمية الموارد البشرية من خـــلال إعـــداد الأجيال القادمة وتكوينها تكوينا يتناسب مع إمكانياتها وقدراتها حتى تساهم في تقدم المجتمع، وبالتالي مـــن الضروري أن تكون درجة رضاه عن عمله مرتفعة.
- تفيد الدراسة كافة الجهات المختصة بتسيير الموارد البشرية في قطاع التعليم في تحديد أهم العوامل التي تجعل الأستاذ راضيا عن عمله.
- كما تكمن أهمية الدراسة في طبيعة شريحة مجتمع البحث،فقد شهد عدد أساتذة التعلــيم الثانــوي فـــي الجزائر ارتفاعا من حوالي**47. 000** أستاذا بنسبة **7.5 %** من مجموع أساتذة قطاع التعليـــم في سنـــــة **1990** ليصل إلى **55. 700** أستاذا **بنسبة 14.2 %** من المجموع الكلي للأساتـــذة في سنة **2000**[1]، وقد زاد هذا العدد ليصل في الموسم الدراسي **2004-2005**، **60.185,00 أستاذا**[2]، وبالتالي تفيد الدراسة في معرفة الصعوبات التي يواجهها أساتذة التعليم الثانوي في عملهم ومقترحات التغلب عليها.

---

[1] اليونسكو: التقرير العالمي 2003، مطبوعات اليونسكو، فرنسا، 2003، ص 400.

[2] الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات التعليم الثانوي (2000-2005)، الجزائر.
19/12/2006، (http://www.ons.dz/them_sta.htm)

4) أسباب اختيار الموضوع:

ترجع أسباب اختيارنا للموضوع لما يلي:

1- التوترات في السنوات الأخيرة التي يمر بها قطاع التعليم الثانوي في الجزائر، والحركة الاحتجاجية للأساتذة ومطالبتهم بتحسين أوضاعهم المهنية.

2- الشعور بأهمية فئة الأساتذة ودورهم في عملية التعليم، و اعتبارهم عنصرا مهما في فعالية مؤسسات التعليم الثانوي.

3- أهمية مرحلة التعليم الثانوي،باعتبارها تقابل مرحلة المراهقة،،إضافة إلى أن عدد الطلبة المقيدين على مستوى التعليم الثانوي في الجزائر في سن التمدرس بلغ عام **2006** نسبة **72 %** من مجموع الفئة العمرية ما بين **15** و**19** سنة، موزعة كمايلي (**78% ذكور، 84% إناث**)، مع العلم أن هذه الفئة العمرية بلغت في الجزائر عام **2006،3.499.291** نسمة من مجموع سكان الجزائر البالغ عددهم **33.400.000** نسمة، بنسبة **10%** من المجموع الكلي للسكان[1]، و بالتالي ضرورة معرفة أهم العناصر والعوامل المؤثرة في تكوين وتنمية هذه الفئة ويأتي على رأس هذه العوامل أساتذة التعليم الثانوي.

4- الاهتمام الشخصي بقطاع التربية والتعليم في الجزائر.

5) أهداف الدراسة:

يهدف أي باحث اجتماعي إلى الفهم الصحيح لجوانب مشكلة البحث الذي يقوم به،ومن هذا المنطلق فإننا نسعى من خلال هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مختلف العوامل التي تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر.

---

[1] صندوق الأمم المتحدة للسكان: حالة سكان العالم 2006، مطبوعات الأمم المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، 2006، ص94-98.

2. التعرف على ترتيب هذه العوامل حسب أهميتها وتدخلها في تكوين مستوى الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر.
3. تحاول الدراسة تقديم تفسيرات علمية عن أهم المحددات والعوامل المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بالجزائر.

6) تحديد المفاهيم:

إذا كان من ميزات العلم الدقة والتحديد، فالدقة العلمية تلزم تحديد المصطلحات والمفاهيم الأساسية التي تكون محل تداول بين المنشغلين بأحد مجالات العلم.

والمفاهيم في العلوم الاجتماعية عامة، وفي علم الاجتماع خاصة تتميز بالمرونة والنسبية وسبب ذلك هو الطبيعة الإنسانية المتجددة والمتغيرة دوما، لذا كان من الضروري على الباحث في علم الاجتماع استعمال المفاهيم بشكل محدد تحديدا دقيقا، ليتسنى له الحصول على نتائج علمية دقيقة تجنبه الوقوع في مغبة الشك فيها أو مخالفتها.

وفي دراستنا هذه سنقف عند أهم المفاهيم التي تخدم موضوع دراستنا وهي على النحو التالي:

1) **المحددات.**
2) **الرضا الوظيفي.**
3) **محددات الرضا الوظيفي.**
4) **التعليم الثانوي.**
5) **أستاذ التعليم الثانوي.**
6) **الدوافع.**
7) **الحوافز.**

1) المحددات:

أ- **لغة:** " المحدد هو عنصر أو عامل له تأثير خاص في تشكيل بنية شيء مـــا أو موضوع ما "[1].

ب- **اصطلاحا:** هي جملة العوامل المتنوعة والتي تساهم معا في تشكيل الرضـــا عن الوظيفة لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.

2) الرضا الوظيفي:

أ- **لغة:** "رضى،رضا، رضى ورضوان ومرضاة عنه وعليه".

رضا ورضاء: غلب في الرضا.

راض عن الشيء: اختاره وقنع به.

هو " اللذة الناتجة عن إكمال إنجاز ما كنا ننتظره ونرغب فيه".[2]

ب- اصطلاحا:

1) **تعريف VROOM فروم:** "الرضا الوظيفي هو اتجاه إيجابي من الفرد على عمله الذي يمارسه"[3] من الملاحظ أن هذا التعريف قد ركز على كون الرضا الوظيفي عبارة عن اتجاه إيجابي، إلا أنه لم يذكر أو يحدد شيئا عن مكونات الرضا.

2) **تعريف STONE ستون:** "الرضا الوظيفي هو الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته وعمله، ويصبح إنسانا تستغرقه الوظيفـــة ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها."[4]

---

[1] Petit Larousse (1988): Dictionnaire Franco –Français ,Librairie Larousse , PARIS , France , p.329

[2] قاموس المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، لبنان، 1998، ص.48.

[3] عبد الفتاح دويدار: أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي،دار المعرفة الجامعيـــة، مصـــر، 2003، ص.46.

[4] محمد أنور سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2003، ص.196.

يصور **STONE** الرضا الوظيفي على أنه حالة، ويركز كثيرا على إثراء الوظيفة بالشكل الذي تتكامل فيه مع الفرد، لكن الملاحظ على هذا التعريف إهماله الإشارة على العوامل المحيطـة بالعمل ذاته وتأثيرها على تحقيق هذا الرضا الوظيفي.

3) **تعرف أحمد صقر عاشور:** "الرضا الوظيفي هم مجموعة المشاعر الوجدانية التي يشعر بها الفرد نحو العمل الذي يشغله حاليا، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية، وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد انه يحققه من عمله ".[1]

من الواضح أن هذا التعريف يجعل الشعور بالرضا مرهون كلية باتجاهات الفرد الشخصية لكن هـذه الاتجاهات قد تختلف باختلاف مستوى الإدراك والخبرة الفردية أو قد تتأثر بقيم واتجاهات المجموعات المرجعية التي ينتمي إليها الفرد ذاته.

ج) تعريف الرضا الوظيفي إجرائيا:

يظهر من التعارف السابقة أن **اريك فروم E.Vroom** يعتبر الرضا الوظيفي عبارة عن **اتجاه**، بينما يصوره **Stone ستون** على أنه **حالة**، في حين أن **أحمد صقر عاشور** فيعتبره **مجموع مشاعـــر وجدانية** وفي دراستنا هذه، نقصد بالرضا الوظيفي **"هو شعور داخـلي بالارتياح يشـــمل الظروف المحيطـــة بأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر وعملهم، وما تتيحه هذه الظروف من إشباع للحاجات، وإبراز للقدرات و الطموحات الشخصيـــة ".**

---

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات -، دار النهضة العربيـــة، ط2، بيـــروت، لبنـــان، 1982، ص149.

3) محددات الرضا الوظيفي:

هناك عدة محاولات لتحديد العوامل المؤثرة على الرضا ومن بين الباحثين نجد:

أ) بورتر ولولر Porter& Lowler:

قدم كل من **بورتر و لولر** نموذجا لأهم محددات الرضا الوظيفي، حيث يتحدد حسب هذا النموذج الرضا الوظيفي: **بتأثير العوائد التي يحصل عليها الفرد من وظيفته في المنظمـــة وما تحققه له من اشباعات، وأيضا بإدراكه لعدالة هذه العوائد، وبالتالي يمكننا أن نصيغ الفرض الذي يوضح العلاقة بين الرضا ومحدداته على الوجه التالي:**

الرضا عن العمل = قيمـــة الاشباعات التي يوفرها العمل × إدراك عدالة العائد.

والإشباعات تتحقق للفرد من مصادر متعددة مثل الأجر، محتوى العمل، فرص الترقي، نمط الإشراف أما إدراك الفرد لعدالة العائد فتتحدد على أساس مقارنـــة الفرد لمعدل عوائده إلى ما يقدمه للمنظمة بمعدل عوائد الآخرين وما يقدمونه للمنظمـــة.[1]

ب- أحمد صقر عاشـــور:

يرى **أحمد صقر عاشور** أن " **الرضا العام عن العمل هو محصلة لرضا عن أجره، محتوى عمله، فرصة في الترقي،** رئيسه، **الجماعة التي يعمل معها، ساعات عمله، طرق هذا العمل** ".[2]

جـــ- مركز البحوث المسحية بجامعة ميتشغان Survey Research center:

أكدت دراسات **مركز البحوث المسحية** أنه توجد علاقـــة بين الرضا عن جانب من جوانب العمل والرضا عن الجوانب الأخرى، ووجود هذه العلاقات يفيد أن ثمة مستوا عاما للرضا، يرتبط بما يقرره الأفراد من رضا عن الجوانب

---

(1) محمد أنور سلطان: مرجع سابق، ص213، 232.

(2) أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، مرجع سابق، ص140.

المختلفة للعمال،[1] وحاول عدد من الباحثين في هذا المركز من طريق استبيانـــــات لسبر الآراء القيام بنوع من الجرد لوضع المحددات الموضوعيـــة للرضا أو عدم الرضا ومـــيزوا بـــين خمســـة أبعاد تتمثل في:

1) الرضا تجاه العمل نفســـه.
2) الافتخار بالانتماء لجماعة العمل.
3) الانتماء للمؤسســـة.
4) الرضا عن مركز العمـــل.

على ضوء ما تقدم، يظهر لنا أن محددات الرضا الوظيفي تتعدد وتتنوع وعليه يمكننا القول بأن الرضا الوظيفي "**هو نتاج تفاعل الأستاذ في التعليم الثانوي مع وظيفته، وهذا التفاعل يتأثر بجملة من العوامل تشمل: العوامل الشخصية، محتوى الوظيفة، العوامل التنظيمية، العوامل الاجتماعية وتشمل التفاعل مع جماعة العمل، وكذا العوامل المتعلقة ببيئة العمل وما فيها من إجراءات ومواصفات.**

4) مفهوم التعليم الثانوي:

أ- اصطلاحـــا: لقد تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم التعليم الثانوي ونـــذكر منها:

أولا: تعريف منظمـــة الأمم المتحدة للعلوم و الثقافـــة UNESCO:

"**التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصـــة بالمستويين 2 و3 من التصنيف الدولي، تخصـــص المرحلة الأولى من هذا التعليم (التصنيف مستوى 2) عادة لإكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي، لكن تدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا، وغالبا مـــا تتزامن نهاية هذه المرحلة مع السنـــة الأخيرة من التعليـــم الإلزامي، أما في المرحلة**

---

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، مرجع سابق، ص141.

الثانيـــة من التعليم الثانوي (التصنيف مستوى 3) وهي عادة المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في كثـــير من البلدان، فإن التدريس فيها شديد التخصص، الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمـــين أكـــثر تأهيـــلا وتخصصا كما هو عليه الأمر في المستوى 2 من التصنيف الدولي." [1]

الملاحظ على هذا التعريف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي، المستوى 2 والمستوى 3، فالمستوى 2 يقابل في النظام التعليمي الجزائري مرحلة التعليـــم المتوسط، في حين أن مرحلة التعليـــــم الثانوي في الجزائر تقابل المستوى 3 من هذا التعريف، كما أن هذا التعريف قد بين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء على معلمين أكثر تخصصا وهو ما يتوافق مع ما يتميز به التعليم الثانوي في الجزائر، لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي تتماشى مع هذه المرحلـــة.

ثانيا: تعريف Jacob Bregman و Karen Bryner:

"علـــــى العموم، التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين: المستوى الأول من التعليم الثانوي والمستوى الثاني من التعليم الثانوي، كل واحد منها يقابل فئات عمرية خاصـــة وله مميزات بيداغوجية مختلفة، المستوى الأول من التعليم الثانوي يقابل الفئة العمرية (12- 15 سنـــة)، المستوى الثاني من التعليم الثانوي يقابل الفئة العمرية (16- 19 سنـــة)، وأغلب المؤسسات التعليمية في هذه المرحلة وبالأخـــص فـــي المستـــوى الثانـــي، تقدم تعليم وتكوين مهني وتقني يمكن أن تخصص له برامج منفصلة". [2]

---

(1) Institut de statistiques de L'UNESCO (2005). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005 , Montréal ,Canada , p.154

(2) Jacob Bregman و Karen Bryner (2003): Qualité de l'éducation secondaire en Afrique , ADEA, Maurice, p.5-6.

الملاحظ على هذا التعريف أنه يتطابق مع التعريف الأول في كون التعليم الثانوي يشمل مستويين مختلفين، لكنه أبرز الفئة العمرية التي تقابل كل مستوى، مع إبراز للتعليم المهني والتقني الذي تخصص له برامج خاصة في المستوى الثاني، لكن هذا التعريف بالمقابل لم يشر إلى طبيعة ومستوى معلمي هذا المستوى هذا من جهة ومن جهة أخرى، فهذا التعريف يتطابق مع واقع التعليم في الجزائر خاصة من ناحية الفئة العمرية التي تقابل المستوى الثاني من التعليم الثانوي في التعريف وهي تقابل مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

ثالثا: تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة:

"**التعليم الثانوي هو المرحلة الدراسية التي تغطي السنوات الثلاث أو الأربع الأخيرة من التعليم الذي يسبق التعليم العالي، ويلتحق بالمدرسة الثانوية الطلبة من فئات العمر من 15 إلى 19 عام على الأقل**".[1]

يلاحظ على هذا التعريف وبخلاف التعاريف السابقة، قد حدد التعليم الثانوي بالمرحلة التي تغطي السنوات الأربع أو الثلاث الأخيرة من التعليم الذي يسبق التعليم العالي، ويشمل الفئة العمرية من (**15** إلى **19** سنة)، وهو ما يتوافق إلى حد ما مع التعليم الثانوي في الجزائر، مع التذكير أن هذا التعريف لم يبرز تقسيم الشعب في هذه المرحلة أو نوعية البرامج التعليمية.

ب) التعريف الإجرائي:

التعليم الثانوي في الجزائر **هو ذلك التعليم الذي يلي مرحلة التعليم المتوسط مباشرة، ويسبق مرحلة التعليم الجامعي، و تدوم الدراسة فيه ثلاث سنوات، وهو نوعان:**

---

[1] المنظمة العربية للتربية والثقافة: " التربية " في: مجلة التربية، مجلد 15، عدد 01، تونس، 1985، ص15.

التعليم الثانوي العام، والتعليم الثانوي التكنولوجي، ويلتحق بهذه المرحلة الطلبة من الفئة العمرية ما بين 15 و 19 سنـــة، ويتم في ثانويات للتعليم العام، وثانويات للتعليم التكنولوجي وثانويات متعددة الاختصاصات.

5) مفهوم أستاذ التعليم الثانوي:

أ- اصطلاحا:

أولا: تعريف منظمـــة التعاون والإنماء الاقتصادي OCDE:

"**هو شخص يتمثل نشاطه المهني في نقل المعارف و العلوم و المهارات إلى التلاميذ المسجلين في مرحلة تعليميـــة ما، وفق برنامج تعليمي**"[1].

الملاحظ على هذا التعريف أنه لم يبرز مؤهلات الأستاذ ولا الكيفية التي تتم فيها العملية التعليمية، لكنه بالمقابل ركز على ثلاث نقاط أساسية وهي:

أن التعليم هو **نشاط** وبالتالي ينفي صفة الأستاذ على كل من ليس له نشاطات بيداغوجيـــة، أن التعليم هو **مهنة**، مما ينفي صفة الأستاذ على كل من يقوم بالتعليم المؤقت أو التعليم التطوعي، وأن التعليم يتم **وفق برامج تعليمية**، وهو ما يقصي كل من لا يتقيد بالبرامج الدراسية.

ثانيا: تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافـــة UNESCO:

"**هو الشخص المعين بصفة رسمية لإرشاد التلاميذ وتوجيههم في عملية التعلم، وهو الشخص الذي تلقى على الأقل أدنى مستوى من برنامج إعداد المعلمين (قبل أو أثناء الخدمة)، يؤهله للتعليم حسب المستوى المطلوب، والذي يعمل بالتدريس عددا من الساعات تعتبر من الناحية النظامية وقتا كاملا في المستوى التعليمي ذي الصلة في البلد المعني**"[2].

---

[1] Maria Tersa Siniscalco (2001)· Un profil statistique de la profession d'enseignant éditions de L'UNESCO , Paris , France , p.49.

[2] معهد اليونسكو للإحصاء: استقصاء 2006، مونتريال، كندا، أكتوبر 2005، ص17.

يتبين لنا من التعريف السابق، أنه بين ضرورة أن يكون الأستاذ معين بصفة رسمية للقيام بعملية التعليم ومن الضروري أن يكون قد تلقى على الأقل تكوينا (قبل أو أثناء الخدمة) يؤهله للتعليم في المستوى المطلوب الذي يشمل كذلك مرحلة التعليم الثانوي، كما يجب أن يقوم الأستاذ في المستوى التعليمي ذي الصلة وبشمل هذا التعليم الثانوي كذلك بعملية التدريس وفق ساعات يحددها القانون النظامي في البلد المعني.

ب- التعريف الإجرائي:

أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر هو شخص طبيعي، موظف في وزارة التربية الوطنية، متحصل على شهادة عليا (ليسانس، مهندس دولة)، يمارس نشاطه في التدريس على مستوى ثانويات التعليم العام وثانويات للتعليم التكنولوجي وثانويات متعددة الاختصاصات ومنصب في مركزه بصفة رسميـــة.

6) مفهوم الدوافع:

أ- اصطلاحا:

أولا: تعريف عبد الغفور يونس: "هي مجموعة من القوى الدافعة في داخل الشخصية الإنسانية تعمل على ديمومـــة النشاط الإنساني وتدفع الفرد باتجاه تحقيق أهداف معينة وذلك عن طريق ممارسة بعض أنواع السلوك، وأيضا تستخدم ليعبر عن الحاجة التي تدفعه للقيام بسلـــوك ما مـــن أجل تحقيق هدف معين". [1]

يلاحظ في هذا التعريف أن الدوافع هي قوى داخلية في شخصية الإنسان تدفعه نحو تحقيق أهداف معينة عن طريق ممارسة سلوكيات معينـــة.

---

[1] عبد الغفور يونس: تنظيم وإدارة الأعمال، مؤسسة المطبوعات الحديثة، الإسكندرية، مصـــر، 1961. ص18.

ثانيا: تعريف مصطفى عشوي: "هي قوة داخلية شعورية أو لاشعورية تدفع الشخص للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكات لإشباع حاجات معينـــة، والتخفيف من التوتر، لإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامـــة"[1].

يلاحظ هنا، أن هذا المفهوم ربط بين القيام بسلوكات وإشباع الحاجات، وهو ما يؤدي إلى إعادة توازن السلوك.

ب- التعريف الإجرائي:

الدوافع هي مجموع القوى الداخلية التي تنشط وتوجه سلوك الإنسان قصد إشباع حاجات معينـــة، لكي تحافظ على استمرارية الجهد.

7) مفهـــــوم الحوافــز:

أ) اصطلاحـــــا:

أولا: تعريف ناصر محمد العديلي: "هي الإمكانيـــات المتاحـــــة و التـــي توفرها البيئة المحيطة بالفرد، والتي يمكنه الحصول عليها واستخدامها لتحريـــك الدوافع نحو سلوك معين، وإشباع الحـــاجـــات أو التوقعات لأداء نشاط معين "[2].

من الملاحظ على هذا التعريف أن الحوافز هي نتاج البيئة المحيطة بـــالفرد، تستخدم لتحريك الدوافع نحو سلوك معين، لكن هذا التعريف لم يبين أنـــواع هـــذه الحوافز.

ثانيا: تعريف مصطفى فهمي: "هي المثيرات الخارجية التي توقظ في أنفسنا الدوافع".[3] يعتبر هذا التعريف أن الحوافز هي مثيـــرات خارجيـــة فقـــط تـــوقظ الدوافع.

---

[1] مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص83.

[2] ناصر محمد العديلي: إدارة السلوك التنظيمي، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1995، ص92.

[3] مصطفى فهمي: "متطلبات الفرد ومتطلبات المنظمـــة"، في: مجلـــة: الإدارة العامـــــة، عـــدد 30، الرياض، السعودية، 1981، ص23.

ب- التعريف الإجرائي:

الحوافز هي مجموع المثيرات الخارجية التي تلبي حاجات و دوافع أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، وتتميز بأنها تخفف من حدة الدوافع عند الحصول عليها، ويمكن تقسيم الحوافز إلى:

- حوافز معنوية وتتضمن السياسات و الإجراءات التي تمكن أن تشمل المشاركة في اتخاذ القرارات ووضع الخطط والبرامج، كما تشمل أيضا المديح وحسن المعاملة، خلق الشعور بأهمية الأفراد في العمل وإثرائه، ومن أهمها: الترقية، ضمان واستقرار العمل، تقدير جهود العاملين يمنح شهادات تقدير.
- حوافز مادية وتعتبر من أهم الحوافز في البلدان النامية نظرا للحاجة الأساتذة لسد احتياجاتهم المعيشية وتشمل هذه الحوافز الأجر، التعويضات، المكافآت التشجيعية.

7) الدراسات السابقة:

6-1) دراسات غربية:

أ) عدم الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في السنغال لندوي[1]:

قام بالدراسة **عبد الكريم ندوي A.Ndoye**، وهو أستاذ مساعد في **جامعة الشيخ انتاديوب Université Anta Diop de Dakar بالسنغال** وقد تمت الدراسة عام 1995.

1) إشكالية البحث:

ما هي عوامل ومحددات عدم الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في السنغال؟ وما هو ترتيبها؟

---

[1]Abdou Karim Ndoye (2000): « L'(in) Satisfaction au travail des professeurs du second degré du sénegal » , revue de sciences de l'éducation , volume 26 , N° 2, Paris , France.

2) **منهجية البحث:**

أ- الأدوات المستخدمة:

استخدم الباحث استمارة مصنفة إلى 3 محاور:

شمل المحور الأول والثاني البيانات الشخصية، وضما 66 سؤالا، في حين شمل المحور الثالث الأسئلة المتعلقة بالرضا عن العمل والتي أنجزها **لاروش La Rouche (1978)**، وضمت 25 عاملا مرتبطا بمختلف جوانب عمل الأساتذة في السنغال.

ب- العينة:

اشتملت العينة على 1500 أستاذ ثانوي، يمثل الرجال 1273 أستاذا بالنسبة (84،8%) والنساء 227 أستاذة بنسبة(15،2%) ويتراوح معدل العمر ما بين 24و54 سنة مع عمر متوسط يقدر بـــ37 سنة يغلب على أفراد العينة الأساتذة المتزوجون بنسبة (75،1%).

ج- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد أهم العوامل المسببة لعدم الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في السنغال وترتيبها حسب أهميتها.

3) **نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى وجود حالة من عدم الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي وتم تحديد هذه العوامل و تصنيفها على النحو التالي:

1) ظروف العمل 2) نقص الكتاب المدرسي 3) عدد التلاميذ الكبير في الأقسام 4) ضعف الاجر5) ضعف التأطير البيداغوجي و الغياب التام لسلك مفتشي التعليم الثانوي 6) ضعف الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتعليم.

4) **تقييم الدراسة وتوظيفها:**

أبرزت هذه الدراسة أهم العوامل المحددة لعدم الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في السنغال، وزاد من قيمتها العلمية أنها شملت عينة كبيرة من أساتذة التعليم الثانوي في جميع أنحاء السنغال، ووصلت إلى نتائج يمكن تعميمها على دول الساحل الصحراوي باعتبار تشابه خصائص المجتمعات في هذه الدول مع المجتمع السنغالي.

وقد تم توظيف الدراسة في صياغة بعض أسئلة الاستمارة، كما استعنا بها في الجانب النظري في فصل الرضا الوظيفي.

2-6) دراســـات عــربـــية:

أ) الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إربد الأهلية – الأردن[1]:

قام بالدراسة كل من الدكتور **مناور فريح حداد والدكتور محمود علي الروسان**، في الموسم الجامعي 2001 /2002 بجامعة إربد الأهلية بالأردن.

1) **منهجية الدراسة:**

أ- فروض الدراسة:

1. لا توجد درجة عالية من الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة إربد.
2. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى للعمر.

---

[1] محمد الروسان، فريح حداد: " الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إربد الأهليـة- الأردن "، في: مجلة: العلوم الإقتصادية والتسيير،عدد 02،2003، جامعـة فرحـات عباس،سـطيف، الجزائر، ص175-187.

3. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لخبرتهم الأكاديمية.
4. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لجنسيتهم.
5. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لرتبتهم الأكاديمية.
6. لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لدى أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لتخصصهم الأكاديمي.

ب- الأدوات المستخدمة:

استخدم الباحثان مقياسا متكونا من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: بيئة العمل، الحوافز المادية والمعنوية، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الإدارة.

ج- العينة:

شملت العينة كافة أساتذة جامعة إربد الأهلية، والذين أمضوا سنة على الأقل في الجامعة، وبلغ عددهم (98) أستاذا للعام الجامعي 2002/2001.

2) هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستويات الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية والكشف عن مستويات الرضا تبعا للخبرة والعمر والتخصص والدرجة الأكاديمية والجنسية.

3) نتائج البحث:

1- الفرضية الأولى تأكدت صحتها على أنه لا توجد درجة عالية من الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية، حيث أبدت نسبة كبيرة من أفراد

العينة درجة بسيطة من الرضا عن العمل من خلال بيئة العمل، الحوافز المادية والمعنوية، العلاقة مع زملاء العمل، العلاقة مع الإدارة.

2- الفرضية الثانية تأكدت صحتها حيث بينت النتائج عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية على المستوى الكلي تعزى للعمر.

3- الفرضية الثالثة تأكدت صحتها بعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة الأكاديمية.

4- الفرضية الرابعة تأكدت صحتها بعدم وجود فروقات تعزى لجنسيات الأساتذة.

5- الفرضية الخامسة تأكدت صحتها بعدم وجود فروقات تعزى للرتبة الأكاديمية.

6- الفرضية السادسة تأكدت صحتها بعدم وجود فروقات تعزى للتخصص الأكاديمي.

4) تقييم الدراسة وتوظيفها:

هذه الدراسة تناولت الرضا عن العمل لدى أساتذة الجامعة في الأردن، واستطعنا من خلالها أن نحصر أنواعا من محددات الرضا الوظيفي وهي **بيئة العمل** وما شملته من وفرة الوسائل التعليمية، قاعات التدريس، توفر المصادر والمراجع، المظهر الاجتماعي للرضا الوظيفي والمتمثل في وجود علاقات اجتماعية والمكانة المهنية، الحوافز والمكافآت المادية.

ولكن الملاحظ على هذه الدراسة عدم التطرق إلى العوامل المرتبطة بالعمل مثل ساعات العمل ومحتوى العمل، إضافة إلى تأثير الظروف الفيزيقية من الحرارة والتهوية والرطوبة على درجة الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الجامعي في **جامعة إربد الأهلية.**

وقد أفادتنا هذه الدراسة ببعض المتغيرات الواردة في دراستنا والمؤثرة في رضا أساتذة التعليم الثانوي وهي الأجر، محتوى العمل، العلاقات في العمل.

ب) دراسة العديلي لدوافع العاملين والرضا الوظيفي بالمملكة السعودية [1]:

قام الباحث **ناصر محمد العديلي** عام **1981/1980**، بدراسة دوافع وحوافز العاملين والرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وهي دراسة ميدانية في القطاع العام بالمملكة العربية السعودية.

1) منهجية الدراسة:

أ- التقنية:

طبق مقياس **مينيسوتا Minissota** الشامل للرضا الوظيفي **(M.S.Q)** مع إضافة مقدمة لنظرية العاملين **لهرز برغ Herzberg**.

يتكون المقياس من 32 سؤالا، تقيس العوامل الدافعة و 32 سؤالا تقيس العوامل الصحية، وقسم إلى ثلاث فقرات:

الفقرة (ا): أسئلة عامة.
الفقرة (ب): ترتيب الدوافع و الحوافز حسب الأهمية.
الفقرة (ج): الحوافز التي يرغب الموظف تواجدها في وظيفته.

ويتكون سلم المقياس من ثلاث إجابات اختيارية هي: راض، لا أدري، غير راض.

ب- العينة:

اختار الباحث 244 من موظفي القطاع الحكومي (مدراء، موظفين على جميع المستويات) في مختلف الوزارات والمصالح الحكومية في الرياض، أعمارهم تتراوح ما بين 18 و 66 سنة.

---

[1] ناصر محمد العديلي: الرضا الوظيفي (دراسة اتجاهات موظفي الأجهزة الحكومية بالرياض)، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1983.

2) الهدف من الدراسة:

استهدف الباحث التعرف على دوافع العاملين السعوديين و اتجاهاتهم نحو أعمالهم الوظيفية في القطاع العام، و اكتشاف العوامل المساعدة على الرضا بهدف معرفة:

- علاقة رضا الموظفين السعوديين بالضمانات التي توفرها لهم الوظيفة بالثقة والولاء و الانتماء للوظيفة.
- علاقة الرضا الوظيفي بفرص الترقي الوظيفي في الأجهزة الحكومية بالمملكة.
- معرفة مستوى الرضا الوظيفي مع كل من العوامل: محتوى الوظيفة و بيئة العمل.
- معرفة العلاقة المتداخلة بين الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي لموظفي الأجهزة الحكومية.

3) نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى جملة نتائج نوجزها في ما يلي:

1) أن موظفي القطاع الحكومي في المملكة راضون بشكل عام،و أنهم متجانسون في رضاهم.
2) أن الموظفين السعوديين تتشابه درجة رضاهم مع كل من العوامل الدافعية والعوامل الصحية أي محتوي العمل ومع بيئة العمل، حيث تشير النتائج إلى وجود 51 % من الموظفين ممن هم راضون عن بيئة العمل، و أن 58 % راضون على الاعتراف و التقدير الذي ينالونه، و 48 % راضون عن المسؤولية و الحرية، و 53 % راضون عن التقدم والرقي.
3) أن الموظفين السعوديين في القطاع الحكومي راضون بشكل جيد على كل من:

    - العلاقة مع الزملاء.

- علاقة العمل مع المرؤوسين.
- الاعتراف والتقدير من الزملاء.
- الظروف المادية للعمل.
- نوع العمل.
- الشعور بالإنجاز.

4) أنهم غير راضيين عن كل من:

- الفرص التي تتيحها الوظيفة في سبيل توفير التسلية والترفيه لهم ولأسرهم.
- الراتب وكمية العمل الذي يؤدونه.
- مقارنة ساعات العمل، بساعات عمل من يمارسون أعمالا مشابهة في مؤسسات أخرى.
- الجزاء والثناء الذي يتلقاه الموظف مقابل أداء عمل جيد.

5) كما توصلت الدراسة إلى ترتيب عوامل الرضا وعدم الرضا على النحو الآتي:

5-1 عوامل الرضا:

- الثقة والانتماء.
- علاقات العمل مع الرئيس.
- علاقات العمل مع الزملاء.
- إنجازات العمل.
- محتوى الوظيفة.
- الراتب.
- المركز الاجتماعي للوظيفة.
- فرص النمو الوظيفي.

5-2 عوامل عدم الرضا:

- المكافآت التي يتلقاها الموظفون مقابل الأداء الجيد.
- ما تتيحه الوظيفة من تجديد.
- أسلوب الإدارة المتبع في معاملة الموظفين.
- حرية الرأي في الوظيفة.
- فرص المشاركة في اتخاذ القرارات.

6) كما برز في نتائج الدراسة أن خلفيات الموظفين (العمر، الحالة الاجتماعية) لم تكن ذات دلالة إحصائية.

4) تقييم الدراسة وتوظيفها:

اهتمت هذه الدراسة بالكشف عن العوامل المساعدة على رضا موظفي القطاع الحكومي في المملكة السعودية، ووصلت إلى تحديد أهم هذه العوامل وربطها بدوافع الموظفين وكذا الحوافز التي تقدمها لهم الوظيفة، وقد مكنتنا من خلال هذا التحديد من حصر أهم عوامل الرضا الوظيفي ومقارنتها مع محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعلم الثانوي في الجزائر التي نرمي إلى دراستها.

ج) محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالجزائر[1]:

قام بهذه الدراسة **ربيع شتيوي**، وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التنمية بقسم علم الاجتماع بجامعة قسنطينة عام 2003، وهي دراسة ميدانية بولايتي قسنطينة وميلة.

---

[1] ربيع شتيوي: محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بولاتي قسنطينة وميلة، رسالة لنيل شهادة: الماجستير في علم اجتماع التنمية، تحت إشراف: الدكتور سعد بشاينية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2003، بحث لم ينشر.

1) إشكالية الدراسة:

هل مستشارو التوجيه المدرسي والمهني راضون عن وظيفتهم؟ وما هي محددات رضاهم وفق أهميتها بالنسبة لهم؟

2) منهجية الدراسة:

أ- الفرضيات:

1- قد يكون مستشاري التوجيه المدرسي والمهني راضون عن محتوى وظيفتهم.

2- قد يكون مستشاري التوجيه المدرسي والمهني راضون عن العائد المادي لوظيفتهم.

3- يمكن أن يكون مستشاري التوجيه المدرسي والمهني راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم.

4- يمكن أن يكون مستشاري التوجيه المدرسي والمهني راضون عن الجانب الاجتماعي لوظيفتهم.

5- هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب أهميتها من جهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

ب- الأدوات المستخدمة:

استخدم الباحث في دراسته المقابلة الشخصية شبه المحددة بحيث كان يسترشد في مقابلته مع المبحوث بمجموعة من الأسئلة الجزئية الواردة في الاستمارة، والتي صنفها إلى ستة محاور وهي كما يلي:

1- محور البيانات الشخصية.

2- محور محتوى الوظيفة.

3- محور العائد المادي للعمل.

4- محور الجانب التنظيمي للعمل.

5- محور الجانب الاجتماعي للعمل.

6- محور يتعلق بترتيب عوامل الرضا الوظيفي.

ج- العيـــــنة:

اشتملت العينة على 66 مستشارا ومستشارة، وهـــي مســـح شـــامل لجميـــع مستشاري التوجيه المدرسي والمهني العاملين بولايتي ميلة وقسنطينة.

3) أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعريف بوظيفة مستشار التوجيه المدرسي والمهني مـــن جانـــب المهـــام المسندة إليه.
- التعرف على محددات الرضا الوظيفي لدى فئة من فئات مـــوظفي قطـــاع التربية، وهي فئة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.
- تحديد العوامل التي تساهم في تدعيم الرضا الوظيفي لدى فئـــة مستشـــاري التوجيه المدرسي والمهني.
- إبراز أهم مشاكل فئة مستشاري التوجيه.

4) الخطوات الرئيسية لسير الدراسة:

قسم الباحث دراسته إلى مقدمة وأربعة فصول:

الفصل الأول: قسمه إلى مبحثين، المبحث الأول خصص إلى مخطط العمـــل وتناول فيه الإشكالية، أسباب اختيار الموضوع، الأهداف، شرح المفاهيم، الدراسات السابقة.

أما المبحث الثاني فتناول فيه المنهج والعينة وأدوات جمع البيانـــات وكيفيـــة عرض وتحليل النتائج.

الفصل الثاني: قسمه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: نظريات الدافعية والرضا الوظيفي.

المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

المبحث الثالث: طرق قياس الرضا الوظيفي.

الفصل الثالث: تناول فيه التوجيه المدرسي والمهني (النشأة، التطور، الأسس، المهام، شروط التوظيف).

الفصل الرابع: تناول فيه الجانب الميداني للدراسة، حيث تم فيه عرض البيانات وتحليلها، وفي ختام الفصل عرض النتائج العامة لكل فرضية ثم عرض النتيجة العامة للبحث، وختم البحث بملاحق شملت استمارة البحث والدراسة الاستطلاعية.

5) نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: تأكدت صحتها، حيث أن مستشاري التوجيه المدرسي و المهني راضون عن محتوى وظيفتهم بنسبة 57،36 %.

الفرضية الثانية: لم تتحقق هذه الفرضية، حيث أن مستشاري التوجيه المدرسي والمهني غير راضين عن العائد المادي لوظيفتهم بنسبة 78،57 %.

الفرضية الثالثة: لم تتحقق، حيث أن مستشاري التوجيه غير راضين عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم بنسبة 75،50 %.

الفرضية الرابعة: لم تتحقق، فنسبة 54،70 % من المستشارين غير راضين عن الجانب الاجتماعي لوظيفتهم.

الفرضية الخامسة: تحققت، وتبين ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب أهميتها حيث جاءت على النحو التالي:

1) المحدد المتعلق بالأجر 2) الإحساس بأداء عمل مهم 3) فرض الترقية المتاحة في العمل 4) تحقيق الحاجة إلى الاحترام و التقدير5) المحدد المتعلق بالقانون الأساسي بالمهنة ومدى ملاءمة التوقيت، و ملاءمة التصنيف في سلم الأجور للمؤهل العلمي لشغل الوظيفة.

كل هذه النتائج أدت إلى التأكيد على أن مستشـــاري التوجيــه المدرســـي و المهني غير راضين عن وظيفتهم بنسبة بلغت 61،61 %.

6) تقييم الدراسة وتوظيفها:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى حول الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر، بالنظر لكون هذا السلك استحدث منذ زمن غير بعيد 1991 حيث أبرزت جملة من العوامل المحددة للرضـــا الـــوظيفي لهــذه الفئة، يمكن إدراجها ضمن نموذج يبرز قائمة محددات الرضا لمستشاري التوجيــه المهني والمدرسي في الجزائر.

وتعتبر هذه الدراسة أهم دراسة تم الاستفادة منها فـــي توجيهنـــا إلـــى أهــم المراجع الأساسية التي اعتمدناها في بحثنا،كما ساعدتنا في بناء الإطـــار النظــري للدراسة، ووجهتنا إلى صياغة التساؤل الرئيسي للبحث، كما تم توظيفها في صياغة بعض فروض الدراسة وربطها بالموضوع الحالي، لاسيما وأن فئــة مستشـــاري التوجيه المدرسي والمهني تعمل في نفس البيئة التي تعمل فيها فئة أســـاتذة التعلــيم الثانوي و التي تشكل عينة بحثنا.

الفصل الثاني

الأصول النظرية للدراسة

تمهيـــد:

1- دراسات هاوثورن لإلتون مايو.

2- نظرية تدرج الحاجات لإبراهام ماسلو.

3- نظرية العاملين لفريديريك هرزبرغ.

4- نظرية دافع الإنجاز لدافيد ماكليلاند.

5- نظرية الإشباع لشافير.

6- نظرية عدالة العائد لآدامس.

7- نظرية القيمة لإدوين لوك.

8- نظرية مميزات العمل لأولدهام وهاكمان

9- تعقيب عام.

الفصل الثاني

الأصول النظرية للدراسة

" التعلم بدون تفكير غير مفيد،
لكن التفكير بدون تعلم أمر خطير"
كونفوشيوس

تمهيد:

وضع الكثير من العلماء والفلاسفة التعاريف المختلفة والمتعددة عن النظرية ومنها: " النظرية هي عرف أو اصطلاح إنساني، يستعمل في حفظ الحقائق بشكل منتظم"[1].

ويعتبر موضوع الرضا الوظيفي، من المواضيع التي نالت إقبالا كبيرا من طرف الباحثين، وتعددت النظريات التي حاولت تحديد العوامل المؤثرة على رضا العاملين ومحاولة ترتيبها من حيث الأهمية.

وقد حاولت هذه النظريات تقديم تفسير لكيفية حدوث الرضا الوظيفي، مسببات حدوث رضا الأفراد عن عملهم أو استيائهم منه، كما سعت هذه النظريات إلى التنبؤ بوقوع حالات الرضا الوظيفي، وكيفية التحكم فيها والسيطرة عليها، وهذا الأمر أوجب دراسة هذه النظريات لفهم موضوع الرضا الوظيفي فهما جيّدا، وليس الغرض من دراسة هذه النظريات والاتجاهات معرفة تفاصيلها بقدر ما هو محاولة لمعرفة الأسس التي تقوم عليها، ولا المقارنة بينها بغرض التفضيل، لأن التركيز هنا سيكون على موضوع الرضا الوظيفي وما يتوافق مع الفروض والأسئلة المراد التحقق من صحتها.

---

[1] Benoit Gautier (2003): Recherche Sociale, Presses de l'Université du Québec, Canada, p. 3.

1) دراسات هاوثورن لإلتون مايوELTON.MAYO (1880-1949):


Elton Mayo

تتمثل دراسات **هاوثورن Hawthornes** في سلسلة التجارب التي اهتمت بتأثير العوامل السلوكية والنفسية على الإنتاجية في مجال العمل، فبعد حدوث اضطرابات عمالية في شركة **Western Electric** **مصنع إنتاج أجهزة الهاتف في سيسرو- شيكاغو (Cicero-Chicago)**، نجم عنها انخفاض في الإنتاجية، طلبت الشركة من مستشاريها حلولا للأزمة، هذه الأخيرة تم إرجاع سبب حدوثها إلى ظروف العمل السيئة، لكن تحسين هذه الظروف لم يؤدّ إلى زيادة الإنتاج.[1]

وفي عام 1924، استعانت الشركة بباحثين من **جامعة هارفارد Harvard هما التون مايو E.Mayo و فريتز روتليز برغرغF.Roethlisberger**، فقاما بعزل مجموعة من النساء ووضعن في غرفة خاصة لإنتاج أدوات كهربائية لكن في ظروف عمل جيدة؛ حيث عمل الباحثان على تقديم وجبات غذاء مجانية، وساعات عمل أقل، وفترات راحة أكثر، كما تم السماح للموظفين بالقيام بالعمل على شكل مجموعات صغيرة، بالإضافة إلى تغيير في نظام الحوافز المالية، بجانب هذه التغييرات "المادية" تمت تغييرات في الإدارة، حيث أصبح المشرفون اجتماعيين وأكثر تفهما.[2]

ولاحظ الباحثان أن الإنتاجية قد زادت بعد هذه التغييرات، وكان الاستنتاج الأولي أن التغييرات المادية هي السبب، لكن بعد عمل تغييرات سلبية، كتقليل الإضاءة أو زيادة درجة الحرارة لحد يصعب العمل فيه، كانت الإنتاجية لا تزال في ارتفاع. من ذلك استنتج الباحثان أن سبب زيادة الإنتاج ليست التغييرات في بيئة

---

[1] طارق طه: الإدارة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 2002، ص. 142.

[2] Luc Boyer (2003): Organisation (théories, Application), Edition d'organisation, Paris, France, p. 64.

العمل، وإنما في طريقة إدارة العاملين، فكلما زادت الروح الاجتماعية بين الموظفين، زاد رضاهم عن عملهم وزادت إنتاجيتهم.

وتبين لمايو أن الإنتاجية ليست مرتبطة بالعوامل التقنية والمادية، بل ترتبط أيضا بعوامل اجتماعية غير مادية، وأن سلوك العامل ووجهة نظره لها أثر على إنتاجيته، وعليه ذهب **مايو** إلى أن العوامل والمؤثرات المادية تقل أهميتها إزاء العوامل والمؤثرات الإنسانية في تحديد الكفاية الإنتاجية.[1]

وقد تم إرجاع هذه النتائج إلى أن العمال محل الدراسة أصبحوا موضع اهتمام الإدارة مما أدى إلى ارتفاع روحهم المعنوية، وبالتالي زيادة إنتاجيتهم.

وطبقا لذلك توصل مايو وزملاؤه إلى أن كمية العمل التي يؤديها العامل لا تتحدد تبعا لطاقته الفيزيولوجية وإنما تتحدد طبقا لحاجته الاجتماعية، وأن المكافآت والحوافز غير المادية تلعب دوراً رئيسيا في تحفيز الأفراد وشعورهم بالرضا، وأن الأفراد يجابهون الإدارة وسياستها ليس كأفراد وإنما كجماعة.[2]

وخرج الباحثون ببعض الاستنتاجات من هذه الدراسة أهمها:[3]

1- يخلق الإشراف الجيّد الثقة بين الرئيس والمرؤوسين.
2- الإنسان اجتماعي بطبعه ويجب أن تنظر إليه الإدارة هكذا.
3- يجب إشراك الجماعة عند مناقشة مشاكلها.
4- تأثير العوامل النفسية والاجتماعية على السلوك أقوى من العوامل المادية.
5- يشكل الأفراد العاملون في ظل ظروف واحدة جماعات غير رسمية فيما بينهم.
6- هناك ترابط بين العوامل التقنية والبشرية في المنظمات.

---

[1] إبراهيم المنيف: تطور الفكر الإداري المعاصر، المنشورات الجامعية، مصر، 1993، ص. 202.
[2] إبراهيم المنيف: مرجع سابق، ص. 204.
[3] طارق طه: مرجع سابق، ص. 143.

7- على كل مؤسسة بناء نظام عمل قادر على إدماج هذه الأبعاد.
8- لتحسين ظروف العمل يجب الاهتمام بالبعد البشري من خلال التعرف على محتوى العمل بهدف إعادة إعطائه معنى واهتماما، فتحسين المناخ الاجتماعي يشكل تحسين ظروف العمل وهو ضروري لرضا العمّال.

2) نظرية تدرج الحاجات ماسلو (Hierarchy of needs):

ABRAHAM MASLOW

في مقال لـــه نشر عام 1943، عرض ابراهـــام ماسلـــو Abraham Maslow الخطـــوط العريضــــة لنظريتــــه حول تدرج الحاجات، حيث يرى إمكانية ترتيب الحاجات التي يشعـــر بها الشخص، وتعمل كمحرك ودافـــع للسلـــوك.[1] وانطلقـــت هذه النظرية من فرضيـــة أن الإنسان لا ينتـــج ولا يعمـــل إلاّ برضاه، وأنه إذا عمل بالإكراه فلا ينتج، وأن العنصر المسؤول عن ذلك هو الحاجة، فإذا أردت أي شيء من الإنسان فعليك أن تأتيه من جانب الحاجة الملحة عليه كما يراها هو، لا كما تتصورها أنت.[2]

وتتلخص النظرية في الخطوات التالية:[3]

1- الإنسان هو كائن يشعر باحتياج لأشياء معينة، وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا لدى الشخص، والشخص يود أن ينهي حالة التوتر هذه من خلال مجهود وسعي منه للبحث عن الحاجة.
2- تتدرج الحاجات في هرم يبدأ بالحاجات الأساسية الأولية اللازمة لبقاء الجسم، وتتدرج في سلم من الحاجات يعكس مدى أهمية هذه الحاجات.

---

[1] Clermont Barnabé (1987): Administration Scolaire, gaetan-morin édit, Canada, p. 323.

[2] علي عسكري: الدافعية في العمل، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1990، ص. 37.

[3] محمد سعيد سلطان: مرجع سابق، ص. 129.

3- يتقدم الشخص في إشباعه للحاجات بدءاً بالحاجات الأساسية الأولية، ثم يصعد سلالم الإشباع بالانتقال من الحاجة إلى الأمان، ثم الحاجات الاجتماعية، ثم حاجات التقدير وأخيرا حاجات تحقيق الذات.

4- إن الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة، أو التي يعاني الشخص من صعوبة في إشباعها، قد تؤدي إلى إحباط أو توتر حاد قد يسبب آلاما نفسية ويؤدي الأمر إلى العديد من الوسائل الدفاعية كرد فعل على هذا الإحباط.

2-1) هرم الحاجات:

ويعتقد ماسلو أن إشباع الحاجات يكون طبقا لترتيبها على الهرم، وقد قسمها إلى مستويات على النحو التالي:

أ- الحاجات الفيسيولوجية Physiological Needs :

تمثل هذه الحاجات نقطة البداية في نظرية هرم الحاجات، وتشمل الحاجات الأساسية للشخص مثل الأكل، النوم، المأوى، الصحة، وهي حاجات لا يمكن للإنسان العيش بدونها، ففي حالة عدم إشباعها تتلاشى كافة الحاجات الأخرى، فالأولوية للإنسان الجائع للجهود التي تؤدي للحصول على الطعام وليست للحاجات الاجتماعية أو الانتماء للآخرين.[1]

ب- الحاجات الأمنية Safety Needs:

بجرد أن يشبع الشخص الحاجات الفسيولوجية بدرجة مرضية فإنه ينتقل إلى حاجات الأمان، حيث تبدأ مطالبه المتعلقة بالأمن في مجال العمل الذي يمارسه، حيث تظهر الحاجة للحماية من المخاطر المادية، وتشمل هذه الفئة الضمانات الوظيفية، الاستقرار، الوقاية، الحاجة إلى التنظيم، والقوانين التي تحدد المسؤوليات والواجبات.[2]

---

[1] محمد سعيد سلطان، مصدر سابق، ص.131.

[2] حمدي ياسين وآخرون: علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1999، ص120.

جـ - الحاجات الاجتماعية Social Needs:

عندما يتم إشباع الحاجات الفيسيولوجية، وحاجات الأمان، تبرز حينئذ الحاجات الاجتماعية كحاجات مؤثرة على السلوك الإنساني وتتمثل الحاجات الاجتماعية في الحاجة نحو التفاعل مع الآخرين، حاجة الانتماء إلى جماعة تضم الشخص وتدافع عن مصالحه المشتركة معه، كما تمتد الحاجات الاجتماعية إلى محاولة كسب الشخص لمزيد من المكانة الاجتماعية، من خلال المركز والنفوذ داخل الجماعة التي ينتمي إليها، وتمثل جماعات العمل والأقسام، واللجان والاجتماعات وسيلة يمكن من خلالها أن يشبع الشخص حاجته الاجتماعية، كما أن أنماط القيادة والإشراف الحسنة، والأنظمة الإدارية التي تهتم بالاقتراحات يمكنها جميعا التأثير على إشباع الحاجات الاجتماعية.

د- حاجات التقدير والاحترامEsteem Needs:

وتعني حاجة الشخص لأن يشعر بأنه محل تقدير واحترام من المجتمع الذي يعيش فيه، ويرى علماء السلوك أن إشباع حاجات التقدير يبدأ من احترام الشخص لذاته Self-respect، وهو ما يدفع الآخرين بالتالي إلى احترامه وتقديره، ويطلق على احترام الآخرين **للشخص بالتقدير الخارجي External Esteem**؛ وبالتالي فهذا الصنف من الحاجات يمكن إدراكه من جانبين:

"جانب داخلي يتعلق بالمكانة الذاتية، والحاجات المتعلقة بالثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، وجانب خارجي يتعلق بالسمعة، وأن يكون للشخص وضع اجتماعي مقبول، والتقدير والاحترام من طرف الآخرين"[1].

---

[1] محمد علي شهيب: السلوك الإنساني في التنظيم، المكتب الجامعي الحديث، دون تاريخ، مصر، ص147.

هـ- حاجات تحقيق الذات Self-actualization needs:

تمثل هذه الحاجات قمة التسلسل في هذه النظرية، وهي تتعلق بالحاجات الخاصة بنجاح الشخص في التعبير عن ذاته، وممارسة قدراته كما يقول **ماسلو:** "**هو التطلع لأن يكون الشخص كل ما يستطيع أن يكون**".[1]

وبالتالي فإن سعي الشخص لإشباع تلك الحاجات يعني ضمنا أن جميع الحاجات التي تدنوها قد تم إشباعها، وقد أطلق عليها اسم:

الحاجات ذات النهاية المفتوحة Open-ended Needs.

شكل رقم (01) هرمية الحاجات لماسلو



المصدر: طارق طه: الإدارة، منشأة دار المعارف، الإسكندرية، مصر،2002، ص.146.

[1] حمدي ياسين وآخرون: مرجع سابق، ص. 120.

2-2) تقييم نظرية تدرج الحاجات لماسلو:

تعرضت نظرية ماسلو لانتقادات عديدة خاصة في سنوات الخمسينات من القرن العشرين، بسبب اهتمامها المنحصر على المستويات الثانوية في المنظمة، ووجهة نظرها التي تقول بوجود تركيبة تمكن من إحداث علاقات عمل إيجابية في المنظمة، وفي نفس الوقت، أبحاث أخرى بينت عدم وجود علاقة مباشرة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي للعمال[1].

ومن جهة أخرى، بالرغم من عمومية هذه النظرية، إلا أنها لا تنطبق على كل الحالات الخاصة، بل إنها تفسر فقط جزءا كبيرا من السلوك الإنساني، أما عند تطبيقها على حالات خاصة فقد نجد صعوبة في ذلك، ويمكن إيجاز الانتقادات الموجهة إلى هذه النظرية فيما يلي:

- تفترض هذه النظرية ترتيبا للحاجات، إلا أن بعض الناس قد يختلف مع هذا الترتيب، فالشخص المبدع قد يبدأ من الحاجة إلى تحقيق الذات، في حين قد يهتم آخرون بتحقيق الحاجات الاجتماعية، قد يصر البعض من الناس على مزيد من الإشباع لحاجة معينة بالرغم من إشباعها بالفعل وهذا خلافا لما تفترض النظرية، بأنه حال إشباع حاجة معينة يتم الانتقال إلى إشباع حاجة أعلى منها مباشرة.
- لم تهتم النظرية بتحديد حجم الإشباع اللازم للانتقال إلى الحاجة الأعلى منها مباشرة.
- تفترض النظرية أننا ننتقل من إشباع إحدى الحاجات إلى إشباع حاجة أخرى فور إشباع الحاجة الأدنى، وفي واقع الأمر فإننا نقوم بإشباع أكثر من حاجة في نفس الوقت.

---

[1] Luc Boyer, Op. cit. , p. 65.

وبصرف النظر عن افتقاد أدلة تجريبية حاسمة حول هذه النظرية، إلاّ أنها مازالت تعطينا إطارا تقريبيا معقولا لنوعيات الحاجات المختلفة، يمكننا استخدامه في قياس اختلاف الأفراد في درجة إلحاح هذه الحاجات، ودرجة الإشباع الذي حققوه في كل حاجة منها، كما أنها زادت من درجة وعي الإدارة بوجود حاجات متنوعة داخل الجو التنظيمي في منظمات العمل.[1]

3) نظرية العاملين لهرزبرغ The dual-Factory theory Herzberg:

توصل **فريديريك هرزبرغ Fredrick Herzberg** إلى هذه النظرية بعد دراسة أجراها **مركز الخدمات النفسية بمدينة بتسبرغ بنسلفانيا Pittsburgh, Pennsylvania عام 1959**، من خلال مناقشات ومقابلات مكثفة مع حوالي 200 من المهندسين والمحاسبين في تلك المنطقة، طلب من خلال هذه المقابلات ذكر الأحداث التي كان لها الأثر الإيجابي أو السلبي على رضاهم في أعمالهم.[2]

وبعد معاينة النتائج توصل **هرزبرغ** ورفاقه إلى وجود عاملين اثنين لهما أثر على رضا الشخص للعمل، وفصل بين نوعين من مشاعر الدافعية، الرضا والاستياء، وأن العوامل المؤدية إلى الرضا تختلف تماما عن العوامل المؤدية للاستياء، وقد طور هذه النظرية من خلال مقال نشره **عام 1968 في مجلة Harvard Business Review بعنوان:**

« One more time: How do motivate employees ? » وميز بين نوعين من العوامل في مجال العمل.

1-3) العوامل الوقائية Hygiene or Maintenance Factors:

وتشمل سياسة المنظمة، أسلوب الرقابة، ظروف العمل، العلاقات بين الأفراد، العائد الاقتصادي، الأمن، الضمان الوظيفي، الحالة الاجتماعية، وهي

---

[1] أحمد ماهر: السلوك التنظيمي، الدار الجامعية، ط.8، مصر، 2002، ص. 142.

[2] Clermont Barnabé: Op.cit. , p. 324.

الحاجات الأساسية لتوفير محيط ملائم لحياة وعمل الإنسان [1]، ووظيفة هذه العوامل هي منع" **عدم الرضا"، ولكنها لا تؤدي في حدّ ذاتها إلى الرضا، وبمعنى آخر فهي تصل بالدافعية إلى درجة الصفر النظري**، وتعتبر "**حد أمان**" لمنع ظهور أي نوع من مشاعر الاستياء وعدم الرضا، وتتشابه العوامل الوقائية مع حاجات المستوى السفلي في هيراركية ماسلو.

2-3) العوامل الدافعة Motivator Factors:

تعد العوامل الدافعة الوحيدة- في نظر هرزبرغ القادرة على إحداث الرضا لدى العامل، وتشمل العوامل التي تزود الأفراد بالدافعية، إذا توفرت تعطي العامل القوة لبذل مزيد من الجهد، وطبقا لهذه النظرية، فإن الشخص لا بد وأن يكون مقتنعا بمحتويات عمله، بمعنى أن يحتوي العمل نوعا من **التحدي والصعوبة Challenging**، حتى يمكن دفع الشخص لبذل أقصى جهد لديه، وتشمل هذه العوامل العناصر التالية:[2]

- الإنجاز (القدرة على إنجاز العمل).
- استخدام القدرات الشخصية.
- النمو والترقية في الوظيفة.
- الاعتراف والتقدير من طرف المسؤولين.
- وضوح مسؤولية الشخص عن العمل.
- ما يتضمنه العمل من فرص وتحديات.

---

[1] مصطفى عشوي:أسس علم النفس الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992، ص. 106.

[2] علي عسكري، مرجع سابق، ص. 46، 47.

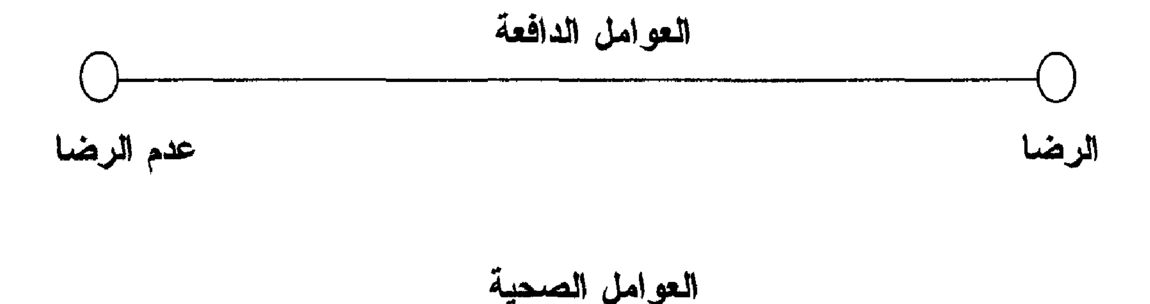
تتشابه العوامل الدافعة مع حاجات المستويات العليا في **هيراركيـة ماسـلو**، وعلى العموم فنظرية **هزربرغ** تتلخص فكرتها الأساسية في النقاط التالية:[1]

1) يمكن تصنيف العوامل الدافعة والوقائية كما يلي:

- العوامل الدافعة تؤدي إلى حماس ودافعية الأفراد ورضاهم عن العمل، وهذه العوامل موجودة في تصميم الوظيفة ومحتواها وتتمثل في: الإنجاز وأداء العمل، ومسؤولية الشخص عن عمله، والاحترام المتبادل، فرص التقدم والترقية، أداء عمل ذي قيمة في المنظمة.
- العوامل الوقائية وتوافرها بشكل جيد ضروري لتجميد مشاعر الاستياء ولتجنب مشاعر عدم الرضا لكنها لا تؤدي إلى خلق قوة دافعة، وتتمثل في: ظروف العمل المادية، العلاقات مع الزملاء والرؤساء، الإشراف، الأجر، والشكل رقم (02) يبين وجهة نظر هرزبرغ للعلاقة بين الرضا والاستياء.

شكل رقم(02)

العلاقة بين الرضا والاستياء عند هرزبرغ



المصدر: محمد سعيد سلطان: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2003، ص.136

[1] أحمد ماهر، مرجع سابق، ص. 237.

2) إن توفر العوامل الدافعة بشكل جيد يؤدي إلى حماس ودافعية في السلوك ينتهي بمشاعر الرضا، إلا أن عدم توافر هذه العوامل الدافعة، أو توافرها بشكل سيء يؤدي إلى اختفاء الدافعية والرضا، ولكن لا يؤدي هذا بالضرورة إلى عدم الرضا والاستياء.

وبالمثل يمكن القول بأن توافر العوامل الوقائية بشكل جيد، سيؤدي إلى اختفاء مشاعر الاستياء وعدم الرضا، كما أن عدم توافر هذه العوامل بشكل جيد، سيؤدي إلى ظهور مشاعر استياء وإلى عدم الرضا لدى الأفراد.

3) إن توافر العوامل الوقائية بشكل جيد هو الشرط الأساسي لظهور أثر العوامل الدافعة، أي أن عدم توافر العوامل الوقائية بشكل جيد أو توافرت بشكل سيء، فإن هذا يؤدي إلى عدم الرضا والاستياء، ويؤدي بالتبعية إلى صعوبة تكوين مشاعر الرضا، ولكن إذا توافرت العوامل الوقائية فإننا نحيّد مشاعر الاستياء وعدم الرضا.

بمعنى أدق، توافر العوامل الوقائية بشكل جيد، يمكن من ظهور العوامل الدافعة وأن تحدث أثرها النفعي على سلوك الأفراد داخل المنظمة.[1]

شكل رقم (03)

العوامل الوقائية والعوامل الدافعة عند هرزبرغ

عوامل وقائية بالعمل (عدم الرضا)	عوامل دافعة للعمل (الرضا الوظيفي)
1- الأجور والمنح.	1- الإنجاز.
2- علاقات العمل	2- المسؤولية.
3- الإشراف	3- فرص التقدم والترقية.
4- المكانة	4- مهام العمل نفسه.
5- السياسات والنظم الإدارية	5- التقدير من الآخرين.
6- ظروف وشروط العمل	

المصدر: من إعداد الباحث

[1] أحمد ماهر: مرجع سابق، ص. 239.

3-3) تقييم نظرية العاملين لهرزبرغ:

تعرضت هذه النظرية لنقد شديد، من طرف العديد من العلماء، فقد ذهب **فروم VROOM** إلى أن العوامل المقترحة من طرف هرزبرغ في نظريته ما هي إلا ترجمة أو تفسير من جملة التفاسير العديدة التي يمكن إعطاؤها أو إلحاقها بالنتائج التي تحصل عليها هرزبرغ.

من جهته **وولف (1970)Wolf** سعى إلى التحقق من الدراسات والتجارب الميدانية المنجزة لتأكيد النتائج التي توصل إليها هرزبرغ ورفاقه، وكان ختام سعيه الوصول إلى نتائج معاكسة.[1]

هذا وقد اختبر عدد من الباحثين فروض هذه النظرية، وقد لوحظ أن الباحثين الذين التزموا بنفس أسلوب البحث الذي استعمله هرزبرغ عند تنميته لنظريته، **وصلوا إلى نتائج مؤيدة للنظرية**، في حين اختلف معهم أولئك الذين استخدموا أسلوبا آخر للبحث، وقد حدا ذلك بكثير من المحللين إلى فحص ذلك **الأسلوب واستنتاج أن النظرية هي صنيعة الأسلوب الذي بنيت عليه**، حيث تم توجيه الأفراد الذين تجرى عليهم الدراسة إلى تذكر الوقائع التي كانوا فيها أسعد ما يكونون في المنظمة والعكس، وبتحليليها ظهر أن الأفراد يذكرون عوامل لها صلة بالعمل مسؤولة عن رضاهم، وعوامل لها صلة بظروف العمل مسؤولة عن عدم رضاهم، وبناء على هذه النتيجة اقترح **هرزبرغ** الفصل بينهما كما تبين بعد ذلك في نظريته.

بالرغم من هذا القصور في نظرية **هرزبرغ** وتعرضها لنقد شديد، إلاّ أنها قدّمت بعض الإسهامات في كيفية التفسير والتنبؤ والتحكم في السلوك الإنساني، فقد كانت الإدارة تركز على العوامل التي أطلق عليها **هرزبرغ** " **العوامل الوقائية**"- كلما انخفضت معنويات العمال، فتلجأ إلى زيادة الأجور أو تحسين ظروف العمل،

---

[1] Clermont Barnabé, op. cit., p.32.

لكن هذه الحلول لم تؤد إلى نتائج إيجابية، وتقدم نظرية هرزبرغ تفسيرا وافيا لهذه الظاهرة حيث تؤكد أن الإدارة بتركيزها على العوامل الوقائية فقط، تفقد قدرتها على دفع العمال إلى بذل النشاط الضروري؛ فهذه العوامل ضرورية في أي تنظيم ولا بد من توافرها لكي يبدأ أفراد المنظمة في التطلع إلى حاجات أخرى كالإنجاز والتقدير والمسؤولية والترقية، وهو الأمر الذي ساهمت من خلاله النظرية في جذب الانتباه إلى **عوامل محتويات العمل** **Job Content** ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى حازت هذه النظرية شعبية كبيرة خاصة في المنظمات الأمريكية في منتصف الستينات[1] من خلال إحدى تطبيقاتها والذي يمس تصميم العمل، **إذ أنه لو أمكن تصميم العمل بالشكل الذي يسمح بتمثيل العوامل الدافعة في محتويات العمل، لأمكن لهذه المحتويات أن تثير وبصفة دائمة حماس الشخص ودافعيته للأداء وتحقق رضاه الوظيفي**[2]، وتصميم العمل يسمح للأفراد باستخدام مهاراتهم وقدراتهم بشكل يؤدي إلى نضجهم مما يسمح بترقيتهم في السلم الوظيفي، وأيضا يؤدي إلى الحصول على عوائد مجزية واعتراف الآخرين، كل هذا يؤدي إلى حماس الشخص وزيادة دافعيته للعمل، وقد وضع هذا المنطق في إطار نظري يسمى **بإثراء الوظيفة** **Job Enrichment** من خلال تنويع محتوى العمل الذي يؤدي إلى تعديل متطلبات الوظيفة ويحتاج إلى تعليم وتكوين علمي مرتفع، يقابله حرية أكبر ومزيد من الاستقلالية في التخطيط والتنظيم والسيطرة على العمل، وعليه فإننا نوفر العوامل الدافعة في مكونات وتصميم الوظيفة.

---

[1] محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص. 139.

[2] أحمد ماهر، مرجع سابق، ص. 241.

4) نظرية دافع الإنجاز لماكليلاند David Mc Clelland:



لقد اقترح **دافيد ماكليلاند D. Mc Clelland** نظرية الإنجاز وتتلخص في مايلي:

David Mc Clelland

هناك ثلاثة دوافع أو حاجات رئيسية في المواقف المختلفة داخل مكان العمل وهي:

أ- الحاجة إلى الإنجاز The need for a achievement :

وهي الرغبة في الامتياز أو الدافع للنجاح في أداء العمل، بمعنى أن يكون الشخص مدفوعا بالرغبة في التفوق و النجاح في إتمام أي عمل يقوم به.

ب- الحاجة إلى الانتماء The need for affiliation:

وهي الرغبة في تكوين صداقات مع الآخرين، وأن تكون له علاقات اجتماعية وشخصية قوية مع أفراد آخرين.

جـ- الحاجة إلى النفوذ The need of power:

وهي الرغبة في التحكم والسيطرة على الآخرين، بمعنى أن يكون للشخص مقدرة التحكم فيما يحيط به من أحداث وأشياء وأشخاص.

4-1) الحاجة إلى الإنجاز:

ركز **ماكليلاند** في بحوثه حول الحاجة للإنجاز، لأنها أكثر الحاجات ارتباطا بالثراء الاقتصادي للشخص، وبناء على هذه البحوث يمكن القول بأن الحاجة للإنجاز تمثل الرغبة في الإجادة والامتياز في تحقيق نتائج في المهام التي يقوم بها الأفراد، ويتفاوت الأفراد في قوة هذا الدافع. وأولئك الذين تكون حاجة الإنجاز لديهم قوية يحققون سعادة أكبر عند تحقيق نتائج ناجحة عن أولئك الذين تكون حاجة الإنجاز لديهم ضعيفة.

وبناءا على نتائج هذه البحوث **فماكليلاند** يرى أن هذا الصنف من الأفراد يمتازون بخمس خصائص هي:

- يرغبون في وضع أهداف فيها بعض التحدّي.
- يرغبون في التحكم في الوسائل التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم.
- يحبذون العمل الشخصي بدلا من العمل الجماعي.
- يرغبون في الحصول على معلومات سريعة ومحددة عن مدى تقدمهم في تحقيق أهدافهم.
- يمكن أن يتم تحفيزهم بالمال إذا تم إشباع الشروط الأربعة السابقة.
- كما أنهم يفضلون المهام التي تمدهم بمعلومات عن نتائج إنجازهم فيها عن تلك التي لا توفر مثل تلك المعلومات.
- يفضلون المهام التي توفر لديهم قدراً كبيرا من الاستقلالية والمسؤولية الشخصية.
- يشعرون بالسعادة والرضا من مجرد تحقيق إنجازات ناجحة بصرف النظر عن أي عوائد خارجية.

4-2) الحاجة إلى الانتماء:

إن العمال الذين تكون حاجتهم كبيرة للانتماء ينالون الرضا والإشباع من خلال بناء علاقات صداقة مع الآخرين، لحاجة الشخص لأن يكون جزءا من جماعة من الناس أو من وحدة اجتماعية، على هذا نجد الشخص ذا دافع الانتماء القوي يفضل العمل الذي يتيح له التعامل مع الآخرين وتكوين صلات بهم وتكوين صداقات معهم.

3-4) الحـــاجة إلى النـــفوذ:

إن العمال الذين لديهم حاجة كبيرة للقوة والنفوذ، ينالون الرضا والإشباع من خلال التأثير والسيطرة على الآخرين، فالشخص هنا يرضيه الشعور بتـــأثيره فـــي توجيه الأمور من حوله، ويحبطه الشعور بقلة الحيلة وانعدام التأثير في الآخرين.

4-4) تقييم نـــظرية دافع الإنجاز:

إن الدراسات التي أجريت بغرض التأكد من مـــدى أو صـــدق افتراضـــات **ماكليلاند** قابلها بعض النجاح، لكن الاهتمام الأكبر كان من قبـــل الممارســـين فـــي ميدان الإدارة قد أعطي لدافع الإنجاز، فتوفير ظروف عمل تشابه الخصائص التـــي أشرنا لها مثل العلم الكامل بالتقدم في الأداء، الاستقلالية والمســـؤولية الشخصـــية، تمكن ذوي دافع أو حاجة الإنجاز العالي من إبراز طاقاتهم وخبراتهم بالشكل الـــذي يفيد العمل ويفيدهم شخصيا.

لكن سجلت جملة من السلبيات التي يمكن أن تنتج عند تطبيق هذه النظريـــة يمكن إجمالها فيما يلي:

- إن هناك أعمالا تتطلب وجود تعاون بين العديد من العمال واشتراكهم فـــي وسائل العمل، فما هو رد فعل العامل العالي الإنجاز؟
- من المحتمل جدا أن العامل العالي الإنجاز يتوق إلى امتلاك عمل خـــاص، لكي يلبي حاجته للإنجاز.
- في حالة ما إذا كان التنظيم الإداري للمؤسسة لا يوفر مكافآت مادية ما عدا الراتب الشهري فما هو مصير العامل العالي الإنجاز؟.

5) نظرية الإشباع لشافير The Fulfillment theory of Shaffer:

يفترض **Shaffer** في نظريته أن الرضا الوظيفي يحدد بمقدار العوائـد ذات القيمة التي يستفيد منها الشخص، فالشخص كثيرا ما يربط بين ما يبذله من جهـود وما يحصل عليه من عوائد كجزاء عن عمله، وغالبا ما يتوقع أن يكـون المقابـل كبيرا مما يحقق له الرضا أكثر، ففي حالة حدوث ذلك يرتفع مستوى رضاه، وفـي حالة العكس فإن مستوى رضاه يشهد تدن، مما يؤكـد أن الرضـا يحـدده مقـدار العوائد، مما يستلزم تحسينها وجعلها تحقق تطلعات وطموحات العمال.

5-1) تقييم نظرية الإشباع:

أبرزت هذه النظرية أهمية العوائد في تحقيق الرضا الوظيفي، ممـا يوجـب تحسين هذه العوائد المادية وجعلها تخدم مصالح العمال وتحقق طموحاتهم وآمالهم، لكن هذه النظرية بتركيزها على الجانب المادي فقط أهملت الجانب الاجتماعي فـي العمل، وصورت العامل كآلة تعمل، وتعطى له عوائد تتناسـب وكميـة أو مقـدار العمل الذي قام به.

6) نظرية عدالة العائد The Equity Theory:

تنسب إلى كل مـن آدامـس **J.Staiy Adams** و باتشـين **Batchen** ، وتركز على المقارنة بين عملين والاختيار بينهما، وهي تنص على أن درجة الجهد المبذول من طرف العامل في عمله تتوقف على إحساسه بالمعاملة التي يتلقاها مـن المؤسسة، فالشخص حسب هذه النظرية يقارن نفسه باستمرار مع زملائه الذين لهم نفس المؤهلات والكفاءات فإذا وجد الشخص نسبة الفوائد المتحصل عليها مقارنـة مع الآخرين هي أقل، فإنه يشعر بتوتر يجعله يغير في سلوكه، وفي ضـوء هـذه المقارنة تتحدد درجة الرضا الوظيفي عند هذا العامل، ذلك أن هذا الأخير يفترض التطابق بين عمله وعائده، أي يكون عائده مساويا لجملة الجهود التي يبـذلها، وإذا أدرك بالمقارنة أن عائده لا يساوي جهده، يحدث شعورا باللاعدالة، مما يؤدي إلى

عدم الرضا، وبسبب ذلك غالبا ما تعرف هذه النظرية **بنظرية المقارنة الاجتماعية**.[1]

6-1) تقييم نظرية عدالة العائد:

ما يستنتج من النظرية هو أهمية العوائد خاصة المالية في تحديد مستوى الرضا، وبالتالي ضرورة دراسة كل الجوانب قبل وضع نظام الأجور، وإذا كانت نظرية الإشباع قد أكدت على أن مستوى الرضا ينتج بعد مقارنة العامل، بين جهده وما يتحصل عليه كجزاء، فإن نظرية عدالة العائد أضافت إلى ذلك مقارنة العامل بينه وبين شخص آخر مختار كمرجع، وبذلك تكون قد تحدثت عن المعنى الاجتماعي والنفسي للعمل، فليس العامل مجرد آلة ينبغي أن يكافأ حسب ما أعطى فقط بل يتحرك في جو من المنافسة والتسابق.[2]

لكن ما يعاب على هذه النظرية عدم توضيح آليات المقارنة، حيث لم تفصل في كيفية اختيار حالات المقارنة، كيف يختار العامل شخصا ما كمقياس للمقارنة بين عوائدهما.

7) نظرية القيمة The Value Theory:

يرى إدوين لوك Edwin Lock أن المسببات الرئيسية للرضا عن العمل هي قدرة ذلك العمل على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة العالية لكل شخص على حدى، وأنه كلما استطاع العمل توفير العوائد ذات القيمة للشخص كلما كان راضيا عن العمل، وأن العوائد التي يرغبها الشخص ليست تماما هي الموجودة في نظرية تدرج الحاجات لماسلو، وإنما تعتمد بالدرجة الأولى على إدراك وشعور كل

---

(1) حمدي ياسين، مرجع سابق، ص. 127.

(2) عبد النور أرزقي، محددات الرضا المهني ومعنى العمل عند العمال الجزائريين، رسالة لنيل شهادة:الماجستير، تحت إشراف الدكتور محمد بوسنة، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر، 1997، ص. 99، بحث لم ينشر.

شخص على حدى بما يوده من عوائد يرى أنها تناسب وظيفته ومستواه الـوظيفي والاجتماعي، وتناسب رغباته وأسلوبه في الحياة.[1]

7-1) تقييم نظرية القيمة:

مما يستخلص من هذه النظرية إشـارتها إلـى ضـرورة اعتبـار الفـروق الشخصية عند قياس الرضا، مما يؤكد ضرورة دراستها قبل قياس الرضا.

كما نبهت إلى أهمية التقويم الشخصي باعتبار العامل هـو الوحيـد المقـدر لمستوى رضاه بشكل تام ودقيق.

8) نظرية مميزات العمل La Théorie des caractéristiques de l'emploi:

قام كل من **OLDHAM** و **HACKMAN** ببناء نظريتهما حول مميـزات العمل انطلاقا من فكرة أساسية تتمثل في ضرورة أن تحوي الوظيفة مجموعة مـن الخصائص والمميزات القادرة على خلق الظروف التي تولد أكبر قدر من الدافعيـة لدى العمال والموظفين، وبالتالي الوصول إلى أداء عالي الدرجة وكذا تكون درجة الرضا الوظيفي **مرتفعة**، وقد نشرت هذه النظرية لأول مرة **عام 1976**، **وحسـب OLDHAM** و **HACKMAN**، هناك ثلاثة عوامل رئيسـية لتحقيـق الرضـا الوظيفي وهي: [2]

أ- على الشخص معرفة نتائج عمله بمعنى إلى أي مدى يقوم بعمله بفعالية.

ب- على الشخص امتلاك قدر من المسؤولية أمام نتائج عمله، بمعنى المسؤولية الشخصية على نوعية العمل الذي قام بإنجازه.

ت- العمل الذي قام به الشخص يجب أن يكون **مقبول Valable**، بمعنى أن يكون له معنى لدى هذا الشخص ويعطي له فرصة للتحدي و الإنجاز.

---

[1] محمد سعيد سلطان، مرجع سابق، ص. 201.

[2] Clermont Barnabé: op.cit., p.331-332

ولإمكانية تطبيق ومعرفة مدى نجاعة هذه العوامل، استحدث الباحثان مقياسا يدعى **Job Diagnostic Index (JDI)** وتسمى هذه العوامل الثلاثة:

الحالات النفسية الحرجة Etats psychologiques critiques.

1-8) تقييم نظرية مميزات العمل:

أثبتت معظم الدراسات والبحوث التي انطلقت من هذه النظرية صحة هذه الفرضيات سواء بصفة كلية أو بصفة جزئية، لكن من بين الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية عدم اهتمامها بقياس الفروق الشخصية، فالمقياس الذي استعملته يحوي أربعة أسئلة فقط حول المعلومات الشخصية، وباقي الأسئلة تركز على رأي العامل في الوظيفة والعمل، هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى، فالعلاقة بين الحالات النفسية الحرجة وخصائص العمل ليست على تلك الدرجة من البساطة و الوضوح كما تصورها هذه النظرية.

تعقيب عام:

بعد هذا العرض لمختلف نظريات الرضا الوظيفي، نخلص إلى نتيجة مفادها أن الرضا الوظيفي يتأثر بجملة من العوامل الجزئية، وأن لكل عامل منها آثاره النفسية والسلوكية والتنظيمية، وانطلاقا من هذا يمكننا تمييز ثلاثة أبعاد تساهم في تشكيل الرضا الوظيفي من خلال النظريات التي تم عرضها سابقا.

1) رضا إشباع الحاجات Need fulfillment satisfaction:

يمكن إدراج نظرية القيمة **للوك**، ونظريات **هرزبرغ وماسلو**، ونظرية **الإشباع لشافير** ضمن هذا البعد، والأساس في الرضا المتولد عن إشباع الحاجات هو وجود حاجات ذات أساس طبيعي وفسيولوجي، ينتج عن النقص في إشباعها توتر وألم، وبإشباعها تنتهي مشاعر التوتر والألم، ومن وسائل إشباع هذا النوع من الحاجات في مجال العمل مثلا ظروف العمل العادية مثل التهوية والحرارة والإضاءة.

كما توجد حاجات اجتماعية، كحاجة الانتماء إلى جماعة والرغبة في كسب مكانة اجتماعية مرموقة، يتبعها الحاجة إلى النفوذ والوصول إلى تحقيق الذات، وينبغي للوصول إلى إشباع هذه الحاجات وجود قيادة وأنظمة إدارية، تساعد على تحقيق هذه الحاجات.

2) رضا النجاح أو الإنجاز Achievement Satisfaction:

ضمن هذا الإطار يمكننا إدراج نظريات كل من هاكمان ماكليلاند، لوك،، هرزبرغ، فحينما يكون للشخص أهداف ومستويات طموح اتجاه عوائد أو خبرات معينة فإن رضا النجاح يتولد من درجة التقاء العوائد أو الخبرات الفعلية مع الأهداف أو مستويات الطموح[1]. ويمثل الرضا هنا مشاعر السعادة المرتبطة بالنجاح.

ويختلف رضا النجاح والإنجاز عن رضا إشباع الحاجات، في اعتماد الأول على وجود أهداف أو مستويات طموح يرغب الشخص في تحقيقها، ويستخدم كمعيار للأحكام القيمية التي يكونها من خبراته، في حين يكون الأساس في الرضا إشباع الحاجات هو التوتر أو الألم المصاحب للنقص في الإشباع أي قوة الحاجة، ودرجة كفاية وسائل الإشباع في تخفيض هذا التوتر أو الألم.[2]

3) رضا العدالة Equity Satisfaction:

يمكننا تصنيف كل من نظريات هرزبرغ، شافير، آدامس، لوك، ليكرت ضمن إطار رضا العدالة، وفقا لهذا المفهوم فإن المشاعر الإيجابية تتولد عن إدراك الشخص حصوله على العائد العادل الذي يعتقد أنه يستحقه بالمقارنة مع الآخرين، وبمقدار العمل الذي أدّاه.

---

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، ص. 160.

[2] المصدر نفسه، ص. 160.

شكل (04)

العوامل الرئيسية المساهمة في تشكيل الرضا الوظيفي



خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى عدة نظريات، اهتمت معظمها – كل حسب اتجاهها أو أساسها الذي بنيت عليه أو انطلقت منه – ببحث الأسس والعوامل المساهمة في تشكيل الرضا الوظيفي، وتمثل أفكارها و مبادئها، مجموعة المنطلقات التي أسست عليها الكتابات في مجال الدراسة الراهنة وهو محددات الرضا الوظيفي، حيث أن هذه النظريات في عمومها تحاول الكشف عن الأسس والعوامل الهامة في تشكيل الرضا الوظيفي.

ولا يمكن الحديث عن الرضا الوظيفي دون الرجوع إلى المنطلقات الفكرية الأولى في مجال العمل، وبالأخص التون مايو ودراسات هاوثورن، التي أبرزت أهمية العوامل الإنسانية و الاجتماعية في العمل، ودورها الكبير في تحقيق الرضا الوظيفي – باعتبار العمل عملية تفاعل اجتماعي في الأساس – وعليه فالرجوع إلى هذه الدراسات ضروري للتعرف على أهمية الجانب الإنساني وأثره على الرضا الوظيفي.

كما أن نظرية تدرج الحاجات، تفيد الدراسة من خلال التعرف على أهم الحاجات الإنسانية، التي تعد من أهم العوامل المتحكمة في أداء الأفراد داخل المنظمة، وتقدم تفسير للسلوك العامل في سعيه لإشباع حاجاته المختلفة، وتأثير درجة هذا الإشباع في تشكيل الرضا الوظيفي.

أما نظرية العاملين، فتفيد الدراسة في معرفة العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، والتي تقسم إلى عوامل وقائية – تتعلق بالظروف و العوامل الخارجية للعمل، وتعتبر حد أمان لمنع ظهور أي نوع من مشاعر عدم الرضا – وعوامل دافعة ترتبط بالعمل وهي التي تحدث الرضا لدى العامل.

وتفيد نظرية دافع الإنجاز الدراسة في معرفة أهمية الحاجات الأساسية (الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى النفوذ) في المواقف المختلفة داخل العمل وتأثيرها على رضا العامل.

أما نظرية القيمة، فتفيد الدراسة في معرفة أهم العوائد ذات القيمة و المنفعة العالية لكل عامل، والتي يرى أنها تناسب وظيفته وأسلوبه في الحياة، والتي يمكن أن يستفاد منها في معرفة أهمية تلك العوائد وتأثيرها على الرضا الوظيفي.

كما تساهم نظريتي الإشباع وعدالة العائد في معرفة أهمية مقارنة العامل بين جهده وما يتحصل عليه من جزاء بالنسبة لنظرية الإشباع، ومقارنة العامل بينه وبين شخص أخر يجعله كمرجع، بالنسبة لنظرية عدالة العائد، وبالتالي فالنظريتان تفيدان الدراسة في معرفة المعنى النفسي والاجتماعي للعمل وتأثيره على رضا العامل.

ونصل إلى نظرية مميزات العمل التي تفيد الدراسة في التعرف على أهم مميزات العمل و تأثيرها على الرضا الوظيفي.

وهكذا، فقد انتهينا من عرض أهم النظريات التي لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، والتي يمكن أن يستفاد منها في مجال التعرف على أهم محددات الرضا الوظيفي، وهذه النظريات التي جئنا على ذكرها تسهم في تشكيل الإطار النظري الذي اعتمدنا عليه في دراستنا هذه.

الفصل الثالث

التعليم الثانوي

تمهيـــد

1) تطـور التعليم الثانوي في الجزائـــر

1 - 1) التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي

1 - 2) التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي

1 - 3) التعليم الثانوي بعد الاستقلال (1962 – 2000).

2) البعـد الاستراتيجي للتعليم الثانوي

3) التوجهات العالمية في مجال التعليم الثانوي

4) التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن الحادي و العشرين

5) مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر

6) التعليم الثانوي في بعض دول العالم

ملخـص عــام

الفصل الثالث

التعليم الثانوي

« إن تاريخ المجتمعات البشرية
هو تاريخ المنافسة بين التعليم والكارثة »
أرنولد توينبي A.Toynbee

تمهيد:

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع قصد تطبيع أفراده اجتماعيا بالشكل الذي يجعل منهم أعضاء فاعلين في عملية تطور هذا المجتمع.

وتعد مؤسسات التعليم الثانوي من بين هذه المؤسسات، وكما يقول **غراهام سيمنر G.Symner:**

إن المؤسسة الاجتماعية لها مفهوم ولها تكوين:

المفهوم: بمعناه فكرة أو اتجاه أو مبدأ أو اهتمام يكون الأساس الذي تقوم عليه المؤسسة الاجتماعية و الذي يمكن أن نجده في جميع المجتمعات بشكل ما.

أما التكوين Structure فهو الإطار الذي يضم عددا من الوظائف التي تتعاون بطرق معينة، وفي وقت معين.[1]

ونظرا لما يشهده العالم من تقدم تكنولوجي أخضع المجتمعات الإنسانية لكثير من التغيير أدى إلى ظهور تخصصات جديدة تعتمد على مستويات معرفية ومهارية معقدة، كان التعليم عموما، والتعليم الثانوي خصوصا مرحلة مهمة لتنمية

---

[1] محمد النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة للطباعة، بيروت، لبنان، 1987، ص.53.

المواطنة الناضجة بأبعادها المختلفة وما تتطلبه من متطلبات عديدة على رأسها تفهم الطلبة لقيم المجتمع الجديدة، والتجاوب مع مختلف التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها المجتمعات اليوم، وذلك من خلال تفهم ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن خاصة وأن التعليم الثانوي يقابل أهم وأحرج المراحل العمرية، إذ يغطي مرحلة المراهقة التي تعد مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة.

1) **تطور التعليم الثانوي في الجزائر**:

قبل التطرق إلى تطور التعليم الثانوي في الجزائر، يجب أن نوضح بصورة ولو موجزة التطور التاريخي للمدرسة الثانوية في المجتمعات الإنسانية المختلفة، فالاهتمام بالتطور التاريخي له عديد المبررات العلمية وعلى رأسها ما يضفيه على البحث من أبعاد تحليلية تعزز كل من الجوانب النظرية و الميدانية.

وقد أوضح **آرنولد توينبي A.Toynbee** في مجموعة مؤلفاته عن تاريخ المجتمعات البشرية وخاصة ما ورد في مجلداته **دراسة في التاريخ A study of history**: "**إن القارئ الذي يطالع ما كتب عن التاريخ البشري، بمنهج استقرائي تحليلي يمكنه أن يستدل على حقيقة واضحة وهي أن تاريخ المجتمعات البشرية يتحرك في دورات كبرى من ازدهار حضاراته وارتقائها، ثم يستمد ردحا من الزمن... ثم لا يلبث أن يضعف، وبعدها تسقط تلك الحضارة.**"[1]

لذا فإن المجتمعات التي تعمل على استمرار المحافظة على ازدهار تطورها وتنمية مواردها البشرية، وتعمل أيضا على درء مخاطر التفكك والسقوط، هي مجتمعات تولي عناية فائقة لتنمية ثقافتها واقتصادها، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بالتعليم، كما أكد ذلك **زيتلن Zitline** في كتابه الإيديولوجيا وتطوير النظرية

---

[1] محمد الشيبي: أصول التربية الاجتماعية و الثقافية، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر، 2000، ص. 10.

Ideology and the development of sociological theory الاجتماعية

حيث يقول:

"إن المجتمع وحدة عضوية، له قوانينه الذاتية التي تحكم تطوره، وله جذوره التي تضرب في أعماق الماضي، وهو كيان عضوي، يعد التعليم محركه الأساسي."[1]

ويكشف التحليل السوسيو تاريخي للنشأة الأولى لظهور المدارس الثانوية في المجتمعات البشرية، أنها قامت أول ما قامت على أساس تكوين طبقة من الموظفين وضباط الجيش وكانت محط اهتمام الطبقة الأرستقراطية ففي الحضارة الفرعونية مثلا، كانت المدارس الثانوية تهدف إلى إعداد وتخريج الإطارات الإدارية والفنية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها[2]. وبظهور الحضارة الرومانية، سارع الرومان إلى ترجمة العلوم اليونانية، ونقلها إلى مدارسهم، حيث حملت روما وحدها حوالي 130 مدرسة ثانوية، تعمل على إعداد الأفراد إلى الحياة العامة.

وبعد ظهور الإسلام، أنشأت عدة مدارس في البصرة والكوفة والقيروان، وظهرت في العهد الأموي مدارس نظام الملك، التي ركزت على إعداد القوى البشرية التي تحتاجها الدولة، وكانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء الجامعات، كالجامعة المستنصرية، القيروان، الأزهر، الأندلس.

أما في أوربا، وفي العصور الوسطى تحديدا، أصبحت المدرسة الثانوية تعمل على تحقيق مهمة أساسية هي خلق طبقة التجار، غير أن الثورة الصناعية لم تترك المدرسة الثانوية دون تأثير، إذ أنها كما يقول **جونسون Johnson** **«... بتأكيدها على أهمية التصنيع وزيادة الإنتاج، قد عملت على توسيع القاعدة**

---

(1) المرجع نفسه: ص. 12.

(2) عبد الله عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة: دار المعرفة، مصر، 2001، ص. 33.

التعليمية، من خلال الدراسات الفنية والتدريب التقني ضمن مواد الدراسة بالتعليم الثانوي الذي كان مصبوغا بالنزعة الأكاديمية حتى ذلك الحين، وأصبحت الوظيفة التعليمية للمدرسة الثانوية هي خدمة أهداف تعلم الحرف والمهارات وصقل المواهب العقلية»[1].

وموازاة لما حدث في أوربا، فالتعليم الثانوي في الجزائري شهد عدة تطورات، سنحاول إبرازها من خلال تتبع المسار التاريخي لتطور التعليم الثانوي في الجزائر.

1-1) التعليم الثانوي قبل الاحتلال الفرنسي:

كان التعليم قبل الاحتلال الفرنسي منتشرا انتشارا واسعا بين أوساط الشعب الجزائري، وقد جاء في تقرير **كومب Combes** لمجلس الشيوخ الفرنسي في 2 فيفري 1894 ما يلي:

«كان التعليم في الجزائر سنة 1830 اقل تقهقرا مما جعلته السلطة العامة الفرنسية، لقد كان هناك ما يزيد عن ألفي مدرسة ابتدائية وثانوية وعليا، وكان الأساتذة المختصون يعلمون التلاميذ الذي كانوا يقبلون بغاية الاجتهاد على دروسهم، وكانت الدروس العامة تنظم في جميع المساجد للكبار ».[2]

وكان التعليم الثانوي يتم في المساجد والزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان وقسنطينة والميزاب ومعهد الهامل ببوسعادة، وآمالو ببجاية وسيدي منصور في القبائل الكبرى، أشار **بيدو Bedou** أن قسنطينة كانت تحوي

---

[1] محمد الفالوقي: التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2002، ص.156.

[2] عبد الرحمان الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، الجزء 3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص. 535.

مدارس للتعليميين الثانوي والعالي وكان بهما ما يقارب من 600 أو 700 تلميذ[1].
واشتهرت مدينـــة مازونـــة، حيث أسست فيها عدة معاهد وكانت البرامج تشمل علاوة على القرآن الكريم والحديث الشريف، اللغة العربية والبلاغـــة والفلسفة والتاريخ والجغرافيا وعلم الفلك.[2]

1-2) التعليم الثانوي في عهد الاحتلال الفرنسي:

جاء عهد الاستدمار الفرنسي وجاء معه تخريب الهياكل السياسية والاقتصاديـــة وكذا مراكز التعليم، وقد اعترف **الدوق دومال Duck Dumal** الوالي العام على الجزائر خلال ثمانينات القرن التاسع عشر بالاعتداء على مراكز التعليم ومن بينها مؤسسات التعليم الثانوي في تقرير له إلى حكومـــة باريس فقال:"**قد تركزنا في الجزائر واستولينا على المعاهد العلمية وحولناها إلى دكاكين أو ثكنات، أو مرابط للخيل، واستحوذنا على أوقاف المساجد و المعاهد** ".[3] وقد مر التعليم الثانوي خلال الفترة الاستعمارية بمرحلتين:

أ) المرحلة الأولى (1830 – 1930):

في بداية الاحتلال لم تهتم الحكومـــة الفرنسية بتعليم الأهالي بسبب انشغالها بمواجهـــة المقاومـــة الشعبية، وبعد مرور حوالي 20 سنـــة، ولكي تتمكن من إبعاد الجزائريين، لجأت إلى إنشاء ثلاث مدارس حكوميـــة بموجب مرســـوم مـــــؤرخ في:

1850/09/30، في كل من تلمسان، قسنطينة، المدية لتحول من هذه الأخيرة إلى العاصمـــة في 1859.

---

[1] ب. دمرجي الدليل في التشريع المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرســية، الجزائــر، بــدون تاريخ، ص. 25.

[2] ناصر الدين سعيدوني: الجزائر في التاريخ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص. 194.

[3] رابح تركي: التعليم القومي و الشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشــر و التوزيــع، الجزائــر، 1981، ص. 127.

وتهدف هذه المدارس إلى تكوين مرشحين إلى الوظائف الإدارية والقضائية والتعليمية، يدوم التعليم فيها أربع سنوات، تدرس اللغة الفرنسية والعربية والأسس العلمية والرياضية، التاريخ والجغرافيا، ومبادئ النظم الإدارية، تختم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد. ووصل عدد المعلمين في هذه المدارس في 1896 إلى 156 معلم[1] كانت اللغة العربية تعتبر لغة أجنبية، وكان مدرسوها تنقصهم الكفاءة العلمية، حيث لم توجد معاهد خاصة لتكوين وتخريج معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية،

والجدول رقم (01) يوضح عدد التلاميذ الجزائريين في التعليم الثانوي خلال سنتي **1920 – 1928.**

جدول (01)

تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر (1920 و 1928).

السنة	الجنسية	البنات	البنون	المجموع
1920	جزائرية	40	405	445
	فرنسية	1764	4.345	6.110
1928	جزائرية	85	778	863
	فرنسية	3.533	7.316	10.869

المصدر: الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص. 27.

ب) المرحلة الثانية 1930 – 1962:

شهدت هذه المرحلة تحويل المدارس الفرنسية الإسلامية الثلاث، إلى ثانويات فرنسية للتعليم العام، لإعداد التلاميذ لشهادة البكالوريا باللغتين، وهذه المدارس للذكور فقط وتم هذا التحويل بناءا على صدور قانون إعادة تنظيم المدارس

[1] ب. دمرجي: مرجع سابق، ص. 27.

الحكوميـــة الفرنسية الثلاث حيث صارت تؤهل تلامذتها إلى بكالوريا التعليم الثانوي (بدل الديبلوم فقط)، وأدخلت تعديلات على مناهجها حيث صارت تعطي إلى جانب التعليم الإسلامي (الفقه والتشريع) الحضارة والقانون الفرنسي.

وأنشئت بعد ذلك مدرســة رابعــة « فرنسية إسلامية » خاصــة بالبنات الجزائريات يتلقين فيها تعليما مزدوجا أسوة بطلبة المدارس الثلاث المذكورة.[1]

لكن الملاحظ على برامج التعليم الثانوي في تلك المدارس، أنها جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط ثقافي عقيم لا يزيده شيئا، ولم يكن يحق الالتحاق بالمدارس الثانوية إلا للأقلية من الجزائريين فكانت نسبتهم بقدر واحد في الخمسين، وحتى بعد إنشاء الثانويات – السابقة الذكر – كان طلبتها يتخرجون ليصبحوا بعدها مدرسين أو موظفين في سلك القضاء الإسلامي أو الترجمـــة.

كما شهدت هذه المرحلة إنشاء جمعيـــة العلماء المسلمين التي عملت على إنشاء المدارس الحرة، شعارها " « **إن المدرســـة جنة الدنيا، و السجن هو نارها، والأمة التي لا تبني المدارس تبنى لها السجون...** »، يذكر الشيخ البشير الإبراهيمي منجزات الجمعية بقوله: « **للجمعية الآن بل للأمة الجزائرية، أكثر من مائة وخمسين مدرســـة ابتدائية حرة رغم الاستعمار... ثم شيدت الجمعية معهدا ثانويا كخطوة أولى للتعليم الثانوي عمرتـــه بألف تلميذ** ».[2]

وقامت الجمعية عام 1947، بتكوين معاهد ثانوية، أولها معهد ابن باديس في قسنطينة، وقد بلغ عدد تلامذته في 1950-1951 حوالي 913 تلميذا، كما بلغ عدد المعلمين في نفس الفترة 275 معلما.[3]

---

[1] رابح تركي: التعليم القومي والشخصية الجزائرية، مرجع سابق، ص. 144.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص.29.

[3] رابح تركي: التعليم القومي و الشخصيـــة الجزائرية، مرجع سابق، ص. 211.

وشهدت هذه المرحلة أيضا إنشاء معهد الحياة على يد جمعيـــة الحياة في وادي ميزاب، لكن وباندلاع الثورة التحريرية، سارعت فرنسا إلى إغلاق هذه الثانويات و متابعة روادها واغتيالهم.

ومما سبق يتبين لنا أن برامج الاحتلال خلال هذه الفترة، جاءت لتجعل المواطن الجزائري يتطور في محيط علمي متخلف، عكس أبناء المستوطنين الأوربيين الذي كان تعليمهم نوعي وجيد وكذا أبناء الباشوات و الأغوات.

وإن وجد تعليم لفئات الشعب الأخرى فكان بهدف خدمـــة النظرة التكاملية للسياسة الاستعمارية اقتصاديا وسياسيا حيث كانوا بمثابـــة قوة عمل لرأس المال الفرنسي.

3-1) التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال:

تسلمت الجزائر المستقلة في سبتمبر 1962، نظاما تعليميا مهيكلا حسب أهداف المستعمر التي سعت لطمس معالم الشعب الجزائري، ويؤكد ذلك **محمد عمارة** بقوله: «**ولقد صنع الفرنسيون كل ما خطر ببال مستعمر استيطاني غاشم لتحقيق هذه الأهداف...فأغلقوا، يوم احتلوا البلاد، أكثر من ألف مدرســـة وبعد قرن وربع القرن من احتلالهم (سنة 1954م، عندما أعلنت الثورة المسلحة ضدهم) كانت الأمية في الجزائر 91%، أما الذين كانوا يقرؤون العربيـــة فلم يزد تعدادهم عن 200.000 تعلمت أغلبيتهم الساحقة في المدارس التي أقامها التيار القومي لحركـــة التجديد والإصلاح كي يقاوم بها أهداف الاستعمار...** ».[1]
ووصف **فراتيل G.viratelle** وضع الجزائر غداة الاستقلال بقوله: « **بلد ممزق وجريح في عام 1962، بحيث توقع له البعض مستقبلا غامضا** ».

---

[1] محمد عمارة:تحديات لها تاريخ، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، مصر، 1982، ص 250.

أ- المرحلــة الأولـــى (1962 – 1970):

أدخلت على التعليم الثانوي تغيرات أولية شملت تغيير البرامج وإعادة الاعتبار للغة العربية وتدريس مادة تاريخ الجزائر وإفريقيا ولتطبيق هذه التعديلات لجأت الجزائر إلى الاستعانة بالبلدان الشقيقة

والصديقة من خلال عقود التعاون والاستعانـــة بالأساتذة الأجانب كما بقي النظام الإداري والتسييري خلال الفترة بين **1962- 1970** شديد الصلة بما كان خلال الاستعمار إلا أنه شهد تحويرات نوعيـــة تطبيقا لاختيارات التعريب والتوجيـــه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمـــة.

"كما تم إنشاء تعليم ثانوي معرب على مستوى خمس ثانويات تم فتحها في ظروف صعبـــة نوعا ما، بوهران في ثانوية ابن باديس وبقسنطينة في ثانوية عباس لغرور المختلطة وبباتنة في ثانـــوية الثعالبية للبنات وفي ثانـــوية ابن خلدون للذكور بالعاصمة، حتى يستطيع التلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل الاستقلال بمدارس جمعية العلماء المسلمين الالتحاق بالطور الأول من التعليم الثانوي هذا ما جعل مشكلة نقص الأساتذة يزيد حـــــدة، لا سيما في المواد العلمية، فكانت هذه المؤسسات تحتوي على جميع الأقسام من السنـــة الأولى ثانوي أي السادســـة سابقا إلى غايـــة السنة النهائية التي تحضر للبكالـــوريا".[1]

ولجأت الحكومـــة الجزائرية في هذه المرحلة إلى عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويدها بما يلزم من المعلمين الفرنسيين، كما لجأت إلى البلدان الشقيقة في شكل تعاون ثقافي، كما تم استعمال جميع الهياكل المتاحة واللجوء إلى تطبيق نظم بيداغوجيـــة خاصـــة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة نذكر منها:

- تخفيف عدد الساعات المقررة.

---

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص. 72.

- التناوب على الحجرة الواحدة مرات عديدة في اليوم أو تناوب المعلم الواحد على أفواج متعددة، والجدول رقم (02) يوضح تطور التعليم الثانوي في هذه المرحلة. وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يتكون من طورين:[1]

الطور الأول: وبه 4 سنوات: السادســـة، الخامســـة، الرابعة و الثالثة،تتوج هذه الدراســـة بشهادة التعليم للطور الأول،وتم إلغاء هذه الشهادة بمرسوم 38/ 66 وعوضت بشهادة التعليم العام.

الطور الثاني: يحتوي على ثلاث سنوات: السنة الثالثة هي السنـــة التأهيل لشهادة البكالوريا، وقد ألغى النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بمرسوم 63 / 495 المؤرخ في 31/ 12/ 1963، وأحدث مكانها بكالوريا جزائرية يمتحن التلميذ في سنة واحدة، كلها امتحانات كتابيـــة، وشمل هذا الطور على الأنماط التالية:

التعليم الثانوي العام:

يدوم 3 سنوات ويحضر بمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، علوم تجريبـــية – فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات – تقني اقتصادي).[2]

- التعليم التقني الصناعي والتجاري:

كان التعليم التقني الصناعي والتجاري يدرس في 7 ثانويات، الالتحاق به يكون عن طريق مسابقة يشارك فيها تلاميذ السنـــة الثانية من التعليم المتوسط وبعد خمس سنوات يتوج بشهادة في التعليم التقني وأخـــرى تجاريـــة، وقد تم إلغاء هذه الاختصاصات في موسم 1968/ 1969 وعوضـــت بشهـــادة البكالوريا التقني في 7 اختصاصات (إلكترونيك، الكتروتكنيك، هندسة، كيـــميائي تبريـــد.صناعة

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص. 19،20.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي فـــي الجزائـــر، الجزائـــر، 1999، ص.9.

ميكانيكية تقنية، سكرتارية، تقنية تجارية)، وأدخل نظام المراقبة المستمرة على البكالوريا التقنية عوض الاختبارات التطبيقية.

جدول رقم (02)

تطور التعليم الثانوي في الجزائر (1962- 1970)

السنة الدارسية	التلاميـــــــــذ		الأساتـــذة		الهياكـــل	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	أجانب	ثانـــويات	متاقن
(1962/ 1963)	/	/	532	684	34	05
(1963/ 1964)	5823	/	693	921	/	/
(1964/1965)	9.031	1.397	/	/	/	/
(1965/1966)	12.574	2.332	/	/	/	/
(1966/1967)	19.340	2.277	799	1.811	52	07
(1967/1968)	19.340	3.994	1.003	1.827	56	07
(1968/1969)	22.085	4.316	1.030	1.945	56	07
(1969/1970)	28.630	5.509	1.030	2.093	60	07

المصدر: وزارة التربيـــة:تطوير أعداد التلاميذ ـ المعلمين، المؤسسات من 62 /1963 إلى 89/ 1990، مديرية التخطيط، الجزائر، جانفي 1990.

خــلاصـــة:

إن أهم ما ميز هذه المرحلة الظروف، الاجتماعية، السياسية والاقتصادية الصعبة التي مرت بها الجزائر حيث سجل ارتفاع النمو الديمغرافي في المدن بفعل النزوح الريفي، وهو الأمر الذي عرقل وضع استراتيجية لإصلاح التعليم الموروث عن الاستعمار مما اضطر بالجزائر إلى المحافظـــة على الوضع الراهن و الشروع في بعض محاولات الإصلاح خاصة في مجال سد الحاجات الأساسية من هياكل استقبال وموارد بشرية، إضافة إلى اتباع سياســة التعريب من خلال تعميم استعمال اللغة العربية.

ب- المرحلـــة الثانيـــة (1970- 1980):

عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل من خلال المخططان الرباعيان **(1970 - 1974)** و**(1974- 1977)**، تميزت بصدور مرسوم 171- 71 بتاريخ: **1971/06/17** الـــذي يحث على إحداث المتقن لهدف تكوين الأطر المتوسطة، تقسم الدراســة فيها إلى نوعــين: تقني وزراعي، وبناءا على هذا المرسوم تم تنصيب متاقــن ذات مرحلتين تتضمن كل واحدة منها تكوين لمدة سنتين، لكن في 1974، ألغيت متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني ووجه التلاميذ إلى التعليم الثانوي التقني، كما عرفت هذه المرحلة إعداد مشروع وثـــيقــة إصلاح التعليم **1974** التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، وهو الأمــر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي نص على تنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم المتخصص، حيث تدوم الدراســة في هذه المرحلة 3 سنوات وتنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعــة وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب.[1]

وكانت هذه الإصلاحات ترمي إلى:

- بلوغ عدد **2,600,000** تلميذ خـلال السنـــة الدراســية **1973 / 1974** بمعدل**75 %** على المستوى الوطني بما في ذلك تلاميذ المرحلة الثانوية.
- بناء **4000** قسم دراسي جديد وتوفير **2000** مسكن وظيفي.
- تكوين **1200** معلم لجزأرة المناصب المشـغولة مـن طـرف المعلمـين الأجانب.
- تكوين **1000** أستاذ في التعليم الثانوي.

وقصد بلوغ تلك الأهداف شرعت الحكومــة في جملة إصلاحات شملت:

- البرامج و المناهج التعليميــة.
- إصلاح الخريطــة المدرسية و التربوية و الإدارية.

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيــة، وتحسين مستواهم: مرجع سابق، ص. 9.

- إصلاح مقاييس التوجيـــه.
- إعادة النظر في مقاييس التوجيه.
- إعادة النظر في مقاييس التقييم لتفادي التسرب وإعادة السنـــة.

في هذه المرحلة استمر تسليم شهادة البكالوريا طبقا للتنظيمات المعمول بها خاصة مرسوم 495/63 المؤرخ في: 31/ 12/ 1963، وذلك طيلة الفترة الانتقالية التي تمتد إلى سبتمبر 1980 وبلغ عدد المشاركين في امتحان البكالوريا في 1972 بـــ 15.193 ناجح منهم 7.400 بنسبـــة 48.31 %، والجدول رقم (03) يوضح تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة، واشتملت على خمس شعب هي:[1]

1) الآداب العربيـــة 2) العلـــوم 3) الرياضيـــات 4) التقنيـــات الرياضيـــة 5) التقنيات الاقتصادية

جـــــــدول (03)

تطور نسب النجـــاح في البكالوريا (1972 - 1980)

السنـــــة الدراسيـــة	نسبـــة النـــجاح
(1971/ 1972)	48.31 %
(1972/ 1973)	32.44 %
(1973/ 1974)	41.10%
(1974/ 1975)	32.32 %
(1975/ 1976)	44.75 %
(1976/ 1977)	17.10 %
(1977/ 1978)	17.71 %
(1978/ 1979)	25.31 %
(1979 / 1980)	29.01 %

المصدر: الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيـــة، الجزائر، 1994، ص. 158

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص.388.

وقد عرفت هذه الفترة (1970- 1980) عدة صعوبات من بينها:

- في سنة 1974، تخلى 118 أستاذا جزائريا عن مناصبهم منهم 80 في اللغة الفرنسية أي ما يعادل تقريبا بنسبة 50 % من مجموع المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.
- وفي 1976، تم تنصيب 42 أستاذا فقط من بين 161 متخرج من المدرسة العليا في اللغة العربية،و تخفيفا للنقص الفادح وضع عناصر الخدمة الوطنية تحت تصرف وزارة التعليم.[1]

ولتحليل هذه الأزمة، يمكن إرجاع أسبابها إلى رفض خريجي الجامعة المناصب المقترحة عليهم نظرا لانعدام السكن وتعينيهم في مناطق نائية وضعف الأجرة إضافة إلى اكتظاظ الأقسام، فحتى القسم الذي يحضر لشهادة البكالوريا يضم أحيانا 60 طالبا فأكثر، الشيء الذي يرهق الأستاذ ويعرقل مهامه.

- فسخ العديد من الأساتذة الأجانب المتعاونين لعقودهم دون سابقا إعلان أو مبرر، فلجأت الجزائر بسبب ذلك إلى تنويع التعاون لانتداب الأساتذة من أكبر عدد من البلدان العربية والأجنبية بحيث وصل عددهم في الموسم الدراسي 1976/ 1977، 1989 أستاذ من الدول العربية، 1825 من الدول الأجنبية [2]لكن نتيجة هذا التوظيف لم تكف لسد الفراغ، فاضطرت الجزائر إلى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا وفي أحيانا حتى ولو لم يسبق له أن مارس التعليم، تلك العوامل جعلت مؤسسات التعليم تجمع ممثلي 40 جنسية مختلفة، وبحلول سنة 1978، صدر مرسومان يتعلق الأول بالسماح موظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا بحصص تدريسية كعمل إضافي ويتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية.

---

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص. 79.

[2] المرجع نفسه: ص. 89.

خــلاصة:

تميزت المرحلة (1970- 1980) بعدم الاستقرار بحيث عرفت محاولات إصلاحية متسرعة، انعدمت فيها صفات التخطيط والرؤيـــة المستقبلية، ويظهر ذلك جليا في الشعب المعربة والشعب المزدوجة اللغة، حيث كانت الأبواب مفتوحـــة أمام الشعب المزدوجة في التعليم الثانوي وفي المراحل الأخرى عكس الشعب المعربـــة التي همشت وصار الانتساب إليها مركب نقص لدى التلاميذ، إضافة إلى تخلي عدد كبير من الأساتذة سواءا الجزائريين أو الأجانب عن مناصب عملهم ووجود صعوبة كبيرة في تعويضهم بسبب انعدام سياسة تكوينية واضحـــة، واقتصر التكوين على المدرســـة العليا للأساتذة بالقبة فقط حيث تتخرج منها كل سنة دفعات غير كافية في مواد عديدة ما عدا الرياضيات والعلوم والفيزياء باللغة العربية التي كانت لا وجود لها لا في هذه المدرسة ولا في الجامعـــة.

بيد أن هذه السلبيات لا يمكن أن تغطي الإنجازات الكبيرة التي تمت في قطاع التعليم الثانوي خلال هذه الفترة حيث عرف عدد التلاميذ قفزة نوعيـــة بحيث تضاعف حوالي خمســـة مرات وكذلك عدد الهياكل القاعدية التي تضاعفت بدورها إلى الضعف. أنظر جدول (04) حول تطور التعليم الثانوي في الجزائر خلال هذه الفترة.

جـــدول رقم (04)

تطور التعليـم الثانــوي في الجزائـــر (1970- 1980)

السنـــة الدراسيــة	التلاميـــــذ		الأساتــــذة		هياكل الاستقبال	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	جزائريون	أجانـــب	ثانويات	متاقن
(1970/ 1971)	35.998	6.786	1.289	2.759	65	07
(1971/1972)	43.648	7.346	1.309	2.772	63	08
(1972/1973)	53.801	7.854	1.201	2.939	78	08
(1973/1974)	65.696	8.203	977	3.462	84	09
(1974/1975)	75.797	9.142	2.077	2.641	97	17
(1975/1976)	99.331	12.065	2.284	3.026	103	17
(1976/1977)	113.216	11.410	2.593	3.367	125	17
(1977/1978)	134.427	11.639	3.286	3.756	156	19
(1978/1979)	154.430	11.904	4.136	3.796	159	22
(1979/1980)	183.205	12.770	4.994	4.371	185	23

المصدر: وزارة التربية:تطور أعداد التلاميذ، المعلمين، المؤسسات من 62/ 1963 إلى 89/ 1990، مديرية التخطيط، الجزائر، جانفي 1990.

ج- المرحلة الثالثـــة (1980- 1990):

تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة شملت ما يلي:

1) **التعليم الثانوي التقني**، عرف تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير المدى يتوج بشهادة الكفاءة التقنية B.C.T في 1981.

- السماح لحاملي شهادة البكالوريا تقني الدخول إلى الجامعـــة في 1982.
- إلغاء التعليم التقني الطور القصير B.C.T في 1984.

وبحلول السنـــة الدراسيـــة 1984 / 1985 تم الشروع في إصلاح التعلـــيم الثانوي الذي كان في انتظار تنصيبه منذ أفريل 1976، واشتمل التعليم الثانوي على

هذه المرحلة – تطبيقا لأحكام المرسوم الخاص بتنظيم و تسيير مؤسسات التعليم الثانوي – على ما يلي:[1]

* **التعليم الثانوي العام:**

يدوم ثلاث سنوات، يتم تحضير التلاميذ إلى مختلف الشعب العلمية والأدبية.

* **التعليم الثانوي المتخصص:** يهدف إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة التي يتم اكتشافها لدى الشبان أثناء المرحلة الأساسية، وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي، تلك المواهب وينمي شخصية أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة والتدريبات الملائمة، ويدوم ثلاث سنوات.

* **التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني:** يهدف إلى تحضير الشبان لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية وعليه بتكوين التقنين و العمل المهرة كما يحضر لمواصلة الدراسة العالية، ويدوم بين سنة وأربعة سنوات.

كما عرفت القطاع أيضا خلال نفس السنة (1984/ 1985) ما يلي:

- فتح شعب للإعلام الآلي في ثلاث ثانويات.
- توسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التقني قصد تحقيق التوازن بين التعليم العام والتعليم التقني، وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج المحصل عليها أساسا في الرياضيات.

أما بالنسبة لمقاييس توجيه التلاميذ إلى الشعب والقبول في السنة الأولى الثانوي صدرت تعليمات وزارية عن طريق المنشور رقم **1209**/ المؤرخ في **05/ 01/ 1985** وحددت الأهداف المخططة كما يلي:[2]

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي، رقم 76، الجريدة الرسمية رقم 33، 1976/04/23، المادة 17.

[2] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص.163.

- **75%** من التلاميذ المقبولين في السنـــة الأولى ثانوي يوجهون إلى مختلف شعب التعليم العام.
- **25%** من التلاميذ المقبولين في السنـــة الأولى ثانوي يوجهون إلى الجذوع المشتركة في التعليم التقني على أساس النسب التاليـــة:

الجذع المشترك «ت » 8%، الجذع المشترك: مكرر 8%، الجذع المشترك الهنـــدسة المدنيـــة 5%، الجذع المشترك كيمياء 4%.

وبحلول 1986/1985 تم الشروع في تنصيب وتطبيق إصلاح التعليم الثانوي أي السنـــة التي أنشئت فيها جذوع مشتركـــة، تفرعت إلى شعب عديدة، وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي فقط على التقني الرياضي والتقني الصناعي.

فأحدثت الشعب تقنية كالبيوكيمياء، الإعـــلام الآلي، الكيمياء الصناعيـــة، الري، أشغال عموميـــة، علوم فلاحيـــة، الـــبناء وأحدثت أيضا شعبـــة العلوم الإسلامية.[1]

كما تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسســـات التعليم.

أما شهادة البكالوريا، فشهدت بعض التعديلات الخاصة بالشعب الجديدة التي استحدثت مـــنذ 1985 كما يبرزها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 01 مارس 1987 المتعلق بإعـــادة تنظيم امتحان البكالوريا، وكذا القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 01 مارس 1987 المعدل للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 03 مارس 1972 و المتعلق ببكالوريا التقني – وكـــذا المراقبة المستمرة التي تعني المواد التي ليس لها اختبار في البـــكالوريا كالفـــيزياء والكيميـــاء والعلوم والتربية السياسية بالنسبـــة للشـــعـــب الأدبـــية والتاريخ والجغرافيا والفرنســـية

[1] عبد الرحمن بن سالم: مرجع سابق، ص336.

والتربية السياسية بالنسبة للشعب العلوم والرياضيات، وذلك لتؤخذ بعين الاعتبار النقاط التي تفوق المعدل في هذه المواد أثناء السنة الدراسية لصالح المترشحين النظاميين إذا لم يحصلوا على المعدل الكافي يوم الامتحان، والجدول رقم (05) يبرز تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة.

جـدول رقم (05)

تطور نسب النجاح في البكالوريا (1980- 1988)

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
(1980/ 1981)	%20.50
(1981/ 1982)	%33.57
(1982/ 1983)	%18.06
(1984/ 1985)	%20.58
(1985/ 1986)	%29.93
(1987/ 1988)	%15.70

المصدر: الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص. 158.

وأدخلت على التعليم الثانوي مواد جديدة تمثلت في المواد التالية:

الإعلام الآلي، الإلكترونيك، والعلوم الإسلامية والفنون التشكيلية والموسيقى والتربية البدنية وثم اللغتين الإسبانية والألمانية ابتداءا من الموسم الدراسي 1986/ 1987، كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي العام وتعميم التربية الإسلامية والتاريخ ليشملا جميع الشعب.

كما حدد الميثاق الوطني عددا من المهام الخاصة بالتعليم الثانوي زيادة على الأهداف العامة التي حددها للمنظومة التربوية ككل بالعبارات الآتية:

"إن التعليم الثانوي العام والتقني نظام يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى، وينبغي أن يكون منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها لفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية، احتياجات المجتمع المخططة ويعبر هذا التعليم معبر حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل ".[1]

والملاحظ من خلال هذه الأهداف أن وظيفة التعليم الثانوي خلال هذه الفترة انحصرت في:

- المساهمة في ترقية الطاقات البشرية وتنميتها.
- إعداد الطلاب الذين لهم إمكانات تسمح لهم من مواصلة الدراسة.
- الاستجابة لمتطلبات التنمية وعالم الشغل.

خلاصة:

شهد قطاع التعليم الثانوي في الجزائر خلال الفترة (1980- 1990) تطورا كبيرا حيث وصل عدد الثانويات و المتاقن إلى 621، 137 على التوالي خلال الموسم الدراسي:

1989 / 1990 (أنظر الجدول 06)،في حين لم يتجاوز عددها غداة الاستقلال 34 و 120 خلال موسم 1975 / 1976.

كما تميز بتطبيق إصلاحات شملت فتح شعب جديدة وتنويعها، خاصة في مجال التعايم الثانوي التقني.

---

(1) الميثاق الوطني: الجريدة الرسمية،العدد 7، الأحد 1 جمادى الثانية 1406، الموافق 16 فبراير 1986، ص. 236.

لكن هذه المرحلة شهدت جملة من النقائص يمكن ذكرها كالآتي:

- العجز في توفير الأساتذة الأكفاء في المواد العلمية والتقنية بحيث احتاج التعليم الثانوي في 1986/ 1987 إلى 5.788 أستاذا وفي سنـــة 1987/ 1988 إلى 3.245 أستاذا.[1]
- نقص التجهيزات و الكتب في المواد التقنيـــة باللغة العربية.
- التأخر المعتبر في إنجاز الهياكل القاعـــدية مما سبب تشغيل المؤسسات فوق طاقتها، بسبب اكتظاظ الأقسام مما أدى إلى تدني ظروف العمل مما انعكس سلبا على نوعية التعليم و نسب النجاح في البكالوريا لتي انخفضت إلى 15.70% في جوان 1988.
- عدم تنصيب التعليم الثانوي المتخصص وكذا التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني وهو ما أدى إلى نقص كبير في عدد التقنيين الساميين وعدم إيجاد فضاءات تكوينـــية للمتـــسربين من التعليم الثانوي.

لكن بالرغم من هذه السلبيات، فقد خطى التعليم الثانوي في هذه المرحلة خطوات كبيرة في التخلص من الطابع النظري الذي كان يتصف به منذ الاستقلال وكذا تعميق وتعـــميم المواد التي تدخل في إطار التكوين الأيديولوجي والسياسي كالتربية الإسلامية و التاريخ.

---

[1] الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص. 171.

جـــــدول (06)

تطور التعليم الثانوي في الجزائر (1980- 1990)

السنـــة الدراسيـــة	التلاميـــــذ		الأساتـــذة		هياكـل الاستقبال	
	في الثانوي العام	في الثانوي التقني	الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقـن
(1981-1980)	211.648	14.493	6.284	4.174	205	25
(1982-1981)	248.996	16.348	8.295	4.241	222	24
(1983-1982)	279.299	19.857	10.168	4.124	248	24
(1984-1983)	325.869	32.086	12.597	4.995	286	33
(1985-1984)	358.849	42.577	14.502	3.916	309	44
(1986-1985)	423.502	66.886	19.220	4.498	342	73
(1987-1986)	503.308	98.300	24.939	4.480	385	96
(1988-1987)	591.783	128.083	31.844	3.563	440	110
(9891-1988)	714.966	156.423	39.538	2.798	574	131
(1990-1989)	753.977	165.182	44.348	2.474	612	137

المصدر: وزارة التربية: تطور أعداد التلاميذ المعلمين، المؤسسات مـــن 62/ 1963 إلـــى 89/ 1990، مديرية التخطيط، الجزائر، جانفي 1990.

د- المرحلة الرابعة (1990- 2000):

شهدت هذه المرحلة تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومـــة التربوية حدد المشروع التمهيدي الذي أعدته وظيفة هذا الطور، حيث ركز على:

- تجسيد التمييز بين نمطين من التعليم الثانوي الذي يوجـــه إلى الجامعــــة والتعليم الذي يحضر إلى عالم الشغل (تعليم تأهيلي).
- تبسيط و تخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات حيث تم التخلـــي عـــن تنويع الشعب التعليم التقني.
- وضع نظام توجيه مبني على مقاييس موضوعية.

وكانت إعادة الهيكلة الجديدة[1]، بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والتعليم الثانوي التقني) عند الدخول السنة الثانية ثانوي وهي سنة التوجيه إلى الشعب المقترحة في كل نمط، وفيما يلي نستعرض شعب كل منها:

أولا: شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

ويشمل مجموعة الشعب الأدبية (الآداب والعلوم الإنسانية، الآداب والعلوم الشرعية، الآداب واللغات الأجنبية).

- مجموعة الشعب العلمية (علوم الطبيعية و الحياة، العلوم الدقيقة)
- مجموعة الشعب التقنية (هندسة مدنية، هندسة كهربائية، تسيير واقتصاد)

ثانيا: شعب التعليم الثانوي التقني:

ويتكون هذا النمط من مجموعتين من الشعب هما:

- المجموع الأول: يتوجه إليه تلاميذ جذع مشترك علوم.
- المجموع الثاني: يتوجه إليه تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا.

أما شهادة البكالوريا فشهدت تعديلا في 1993 حيث تقلص عدد الشعب إلى سبع فقط هي:[2] 1- آداب ولغات حية 2- علوم الطبيعة و الحياة 3- آداب وعلوم إسلامية 4- تكنولوجيا.5- آداب وعلوم إنسانية 6-علوم دقيقة. 7- تسيير واقتصاد.

وصارت الاختبارات تجري في جميع المواد التي يتعلمها التلميذ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مع مراجعة المعادلات لحفظ التوازن بين المواد وجعلها تتراوح بين 1-5.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر، مارس 1992، ص. 08.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص. 338، 339.

فصل مادة الكيمياء عن الفيزياء و استقلالها في اختبارات شعبة العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، والجدول رقم (07) يبين تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة.

جدول (07)

تطور نسب النجاح في شهادة البكالوريا (1990- 2000)

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
(1993/ 1994)	% 17,9
(1994/ 1995)	%18.9
(1995/ 1996)	%23.3
(1996 / 1997)	%24.8
(1997/ 1998)	% 23.4
(1998/ 1999)	% 22.21
(1999/ 2000)	% 28.72

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات (1994- 2000)، الجزائر.
(http://www.ons.dz/them_sta.htm)، 22/11/2006.

خلاصة:

شهدت هذه المرحلة إصلاحات لم تكن كافية في إحداث التغييرات الموجودة والسبب في ذلك يعود إلى:

- الازدواجية في الغايات (التحضير للتعليم العالي والتعليم للتحضير إلى عالم الشغل)، ذلك أن هذه الطرح المزدوج لوظيفة التعليم الثانوي والسعي في تحقيقه منذ الاستقلال إلى غاية هذه المرحلة يطرح إشكالا حول قدرة التعليم الثانوي على القيام بوظيفتين لتحقيق هدفين متناقضين بنفس المحتوى لنفس التلميذ.

فإذا كان الهدف التحضير للتعليم العالي وبالتالي رفع مستوى التلاميذ العلمي وتطوير قدراتهم فهذا يتطلب تحديد شروط بيداغوجية بإمكانها تحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق النوعية و المردودية الجيدة.

أما إذا كان الهدف هو التحضير لعالم الشغل أي تزويد المجتمع بالأيدي العاملة مـن الدرجـة الرابعـة من تقنين، وهذا يعني إعداد التلميذ للجناح قصـد الحصول عـلى درجات دراسية عالية بغض النـظر عما تحقق من نتائج في عمـلية تطور شخصية ومعارفه وتعديل سلوكه.

هذه الازدواجية أدت بالطلبة المتخرجين من التعليم الثانوي إلى إجراء تكوين إضافي عند توظيفهم نتيجـة عدم تأقلمهم مع مناصب عملهم نتيجـة عدم التطابق بين تكوينهم ومتطلبات ذاك العمل.

- تراجع الإقبال على شعبـة العلوم الدقيقة مما أدى إلى توجيه التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتوسط إلى هذه الشعبة فتسبب في انخفاض مستوى النتائج وعزوف غالبية أولياء التلاميذ عن حث أولادهم للالتحاق بهذه الشعبـة.
- التحجيم غير المتوازن بين الشعب وإعطاء أهميـة كبرى لشعبة علوم الطبيعية و الحياة.

كما شهدت هذه المرحلة سابقة خطيرة وتمثلت في تسرب أسئلة امتحان البكالوريا عام 1992 مما أدى إلى استقالة الوزير آنذاك وإعادة إجراء الامتحان إضافة إلى تغير المقررات والمناهج الدراسية عدة مرات، وتسجيل نقص كبير في عدد الكتب والمراجع المدرسية، مما سبب في كثير من الأحيان صعوبات كبيرة في تطبيق البرامج الدراسية.

والجدول رقم (08) يبرز تطور التعليم الثانوي في هذه المرحلة.

جدول رقم (08)

تطور التعليم الثانوي في الجزائر (1990 - 2000)

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن	مختلطة
(1994/ 1995)	821.059	50.328	314	/	/	/
(1995/ 1996)	853.303	52.210	248	/	/	/
(1996/ 1997)	855.481	52.944	199	/	/	/
(1997/1998)	879.090	53.343	193	817	229	86
(1998/1999)	909.927	54.033	147	838	232	113
(1999/ 2000)	921.959	54.761	127	852	237	129

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات (1994 – 2000)،الجزائر

(http://www.ons.dz/them_sta.htm)، 22/11/2006.

2) البـــعد الاســـتراتيجي للتعلـيم الثانوي:

يعتبر التعليم مهنة إنتاج اجتماعي، وهو بهذا يصبح من أهم المـــهن في المجتمعات الحديثة، باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية لإضافة لـــــكونه يعكس التيارات المؤثرة في المجتمع، فهو على هذا الأساس الموجه نحو تحقـــــيق أهـــداف المجتمع الواعي بتغيرات العصر وتحدياته.

والواقع أن الحديث عن التعليم بصفة عامة يقتضي الكلام عن مرحـــــلة التعليم الثانوي، باعتبارها مرحلة تنفرد بعديد المميزات التي تبرز مكانتها وبعدها الاستراتيجي التي نورد منها:

- يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية هامة للغاية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة وهي المرحلة المتميزة من مراحل نمو الإنسان التي يقابلها التعليم الثانوي، وفي هذه الفترة العمرية تتشكل معظم المهارات الأساسية لتطوير الأنشطة الاقتصادية.[1]
- تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيقي لقيم المجتمع الجديد وكيفية التجاوب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها هذا المجتمع، كما أنه يهيئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجيه إلى ميادين الحياة الاجتماعية من خـــلال تكوين الإطارات المتوسطة التي تحتاجها التنمية وذلك بإتقان المهـــارات الفـــنية، والاجتماعية لتحقيق التطور في مختلف المجالات.[2]
- يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه ويلحقه من مراحل التعليم، تلك الصــــــلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه حتى تلاءم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية وتظهر تلك الصلة بكون أغلب تلاميذ التعليم

---

(1) رشيد أحمد طعيمـــة وآخرون: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربـــي، ط 1. مصر، 2004، ص. 507.

(2) إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربـــوي، دار الفكـــر العربـــي، ط 1، القـــاهرة، مصـــر، 1997، ص351.

الثانوي من خريجي التعليم المتوسط، وتشكل غالبية طلاب التعليم الجامعي من طلبة التعليم الثانوي.

3) التوجهات العالمية في مجال التعليم الثانوي:

لقد حدثت كبرى أثرت على البناء الاجتماعي للمجتـمعات المختلفة في العالم نظرا لسرعة التغيير والتطور في مجالي العلوم والتصنيع، فــهذا العصر كما سمـــاه **توفـــلر Toffler**، "**عصر الثورة الثقافية الثالثة**" المرتكزة أساسا على المعارف الكثيفة والوثبات المعلوماتية وضمان تدفقها بسرعة مذهلة لمجموعات سكانية تتراوح بين 100- 150 مليون نسمة، ويستوجب أن يكون نصفها قد تلقى تعليما ثانويا.(1)

وفي خضم هذا التطور السريع أظهرت مؤشرات إحصائية نموا سريعا في التعليم الثانـــوي عبر أنحاء العالم، إذ سجل التحاق **492 مليون** تلميذ بمدارس الطور الثانوي في العالم **عام 2002** بعد ما كان العدد حوالي **321 مليون عام 1990**، وبلغ معدل نـــمو متوسط عـــدد التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية نسبة 3% منذ 1990 أي 3 مرات أكبر من المــــعدل في مرحلة التعليم الابتدائي.(2)

ومما سبق تبرز هذه المؤشرات النمو المتواصل على مستوى التعليم الثانوي وهـــو الاتجاه الذي عززه الطلب المتواصل على التعليم، والتباطؤ الحاصل في النمو الســــكانـــي العالمي وضرورة العمل للحاق بالنمو الاقتصادي العالمي وهي عوامل زادت من أهميــــة التعليم – بالأخص التعليم الثانوي –، وفي هذا الإطار

---

(1) عبد الله ساقور:"فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة و استهلاكها"،في: مجلــة: العلــوم الإنسانية، عدد17، جوان 2002،جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ص.100.

(2) Institut de statistique de l'UNESCO (2005): la transition vers l'enseignement secondaire , Montréal ,Canada , p.01.

يستذكرنا ابن خلدون بقوله: "**إن العلوم إنما تكثر حين تعظم الحضارة، لأن تعليم العلم من جملة الصنائع التي تكثر في الأمصـــار بكثرة الحضارة والترف**".[1]

والاهتمام العالمي المتزايد بالتعليم الثانوي، أمر طبيعي نظرا لما يمثله التعليم الثانوي مـــن مرحلة تعليمية تضع الطالب على مفترق الطرق المؤدية إلى المستقبل في عالم يشهد تقلـبات وتغيرات مستمرة في مختلف مجالات الحياة، ويتطلب تغيرات في هيكلة ومحتوى التعليـم الثانوي ويزيد كل يوم من صعوبة اتخاذ القرار حول البدائل المتاحة للطالب بعد إتـــمامه للمرحلة الثانوية.

هذا التقلب والتعقد المستمرين في مختلف مجالات الحياة يعتبران من أهم الأسبـــاب الداعيـــة إلى تطوير التعليم الثانوي على مستوى العالم أجمع، باعتباره صار اليوم يتـسم بالتواصل و التفاعل المستمر بين كافة أجزائه ومستوياته.

وقد انعقدت عديد المؤتمرات حول التعليم الثانوي على مستوى الدولـــي والعربـــي والمحلي لتطوير التعليم الثانوي خاصة وأن مخرجاته التعليمية نسبة كبيرة منها تواصـــــل تكوينها في التعليم العالي – مما يستوجب الرفع من مستوى تكوينها العلمي قصد ضمـــــان مشاركتها الفعلية في عمليات التنمية المستدامة، وهو ما تسعى مختلف دول العالم الوصول إليه، ونذكر من بين هذه المؤتمرات:

أ) مؤتمر ملبورن Melbourne 1998:[2]

أوصى مؤتمر ملبورن بإجراء مراجعة كبيرة للتعليم الثانوي، لأن دوره كجسر بين التعـــليـــم الأساســـي والتعليم الجامعي لم يكن أبدا أصعب أو أكثر أهميـــة مما هو عليه الآن، والتوسع الهائل الذي يشهده القطاع وانتقاله من كونه انتقائيا لا تحظى به سوى القلة إلى نمط يتـــمتع بمشاركة شاملة ما فتئت تزداد،

---

[1] عبد الرحمن ابن خلدون: المقدمـــة، تحقيق علي وافي، دار النهضـــة، ط 3، القاهرة، مصر، بـــدون تاريخ، ص1024.

[2] رشدي أحمد طعيمـــة وآخرون: مرجع سابق، ص.504

قد جلب لبسا من حيث غرضه وعدم اليقـــين حول دوره المنوط به، مما جعل التعليم الثانوي محل انتقاد واهتمام من الكثيرين فعلاقة التداخل بيـــن العمل والتعليم تتسم بحساسية كبرى في هنا الصدد، كما أن اضطرابات المراهقة لها تأثيرات كبيرة في هذه المرحلة، كما أن حدة المنافسة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي يزداد الإحساس بها في هذه المرحلة أكثر من أي مرحلة أخرى.

ب) مؤتمر التعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين (بكين 2001):[1]

انعقد هذا المؤتمر ما بين 15 و25 مايو 2001 ببكين عاصمـــة الصين الشعبية حول التعليم الثانوي في القرن 21، التحديات والأولويات ومن جملة ما أوصى به:

- ينبغي إعطاء أولوية عالمية للتعليم الثانوي.
- يجب إعادة تحديد أهداف التعليم الثانوي ووظائفه للقرن الحادي والعشـــرين كما كان من أهم توجهاته الدعوة إلى ما يلي:
- يجب ألا يقتصر التعليم الثانوي على تلبية احتياجات المجتمع من المـــوارد البشرية بل ينبغي أن يلبي أيضا احتياجات التطور الشخصي و الطموحـــات الفردية للدارسين.
- مع اتضاح التوجه نحو التعلم مدى الحياة، فإن التعليم الثانوي يعمـــل حاليا عـــلى التكييف مع هذا الواقع من خلال تطوير بنـــى مرنـــة وخيـــارات متنوعة في برامجه وكذلك توثيق روابطه مع عالم الشغل، وفي دراســـة لخبراء **البنك الدولي World Bank** حول أهميـــة التعليم الثانوي أكـــدت على ما يلي:[2]
- الربط بين تغيرات النمو الاقتصادي و التربية قصد اللحاق بذلك النمو.

---

[1] UNESCO (2001): Réunion international d'expert sur l'enseignement secondaire général aux XXIe Siécle: défis , tendances et priorités , Paris , France , P.17, 18.

[2] J.Bregmen et K.Bryner:op. cit., p.04 .

- ضرورة تحويل المدارس إلى منطق المجتمع التعليمي.

وبناءا على أهمية مرحلة التعليم، فقد نادت أغلب المؤتمرات بضرورة، إجراء مراجعة كبرى للتعليم الثانوي وذلك بتغيير طرق العمل واعتماد مقاربات جديدة في مجال بناء المناهج تتوافق والتطورات العلمية، وكذا تكريس موارد مالية متعددة قصد تحسين نوعية مخرجات هذه المرحلة، "إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التكلفة المالية تكون أكبر في مرحلة التعليم الثانوي على ما هو الحال في الابتدائي، ففي الدول أين يتميز التعليم الثانوي بنسبة تطور جيدة، فالتلميذ في هذه المرحلة يكلف في المتوسط 1.3 أكثر من نظيره في الابتدائي، أما في الدول السائرة في طريق النمو، أين نسبة القيد في التعليم الثانوي تعتبر الأضعف، فتكلفة التلميذ في الثانوي تصل حتى إلى 3.5 أكثر من نظيره في الابتدائي، ولشرح هذا الفارق يمكن إرجاعه إلى ارتفاع أجور أساتذة التعليم الثانوي مقارنة بنظرائهم في الابتدائي، حقوق التسجيل ".(1)

وفي خضم هذه التوجهات العالمية الكبرى، سارعت مختلف البلدان في العالم خاصة المتقدمة منها إلى مواكبة التطور العلمي والاقتصادي الذي يشهده العالم وهو ما تبرزه خصائص مرحلة التعليم الثانوي في هذه البلدان:

- أغلبية البلدان المتقدمة تعمل على تعميم المرحلة الثانوية.
- أغلبية الدول تميل إلى اجتناب التخصص المبكر.
- تقلص شعب التعليم الأكاديمي واتساع الشعب المهنية.
- تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في التعليم **(T.I.C)**.
- أغلبية البلدان تميل إلى تنمية المسار المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي.

---

(1) Institut International de Planification de l'Education (2001): « Financer le développement de l' enseignement secondaire », Vd, n° 4,France,p.03.

- أغلبية البلدان تسهر على ضمان تكافؤ الفرص للالتحاق بهذه المرحلة وقد بلغت نسب القيد الصافية في التعليم الثانوي ارتفاعا ملحوظا بين دول العالم المختلفة ففي أوربا، **بلغت في أحيان عديدة نسبة 100 % وفي الأمريكيتين فتراوحت ما بين 70 و80 %، أما في آسيا، فقد بلغت 40%، أما إفريقيا فسجلت أضعف النسب حيث بلغ متوسط نسبة التمدرس حوالي 29 %،**[1]

أما الجزائر فوصلت نسبة القيد في التعليم الثانوي في 2006 نسبة 72%، موزعين كالتالي: (الذكور 78%، الإناث 84 %). [2]

[1] Institut de statistique de L'UNESCO: la transition vers l'enseignement secondaire, Op..cit., p.02.

[2] صندوق الأمم المتحدة للسكان: مرجع سابق، ص.94.

4) **التعليم الثانوي في الجزائر في مطلع القرن** 21:

بعد محاولات الإصلاح التي قامت بها الجزائر في ميدان التعليم الثانوي في أواخر القرن العشرين، والتي لم تكن كافية لإحداث التغيرات الموجودة، اضطرت الحكومة – في خضم التحولات العالمية في مجال التعليم الثانوي بالأخص إلى إعادة النظر في هيكلة المنظومة التربوية من خلال إصلاح شامل يكون بالتدريج في نظام بنية التعليم الثانوي كما نصت عليه قرارات مجلس الوزراء المنعقد في **30 أفريل 2002** والمتعلقة بتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية من خلال مجموعة الإجراءات التي مست التعليم الثانوي تمثلت في:[1]

- إعادة هيكلة التعليم الثانوي – خاصة العوامل التنظيمية والعوامل التربوية التي فرضت القيام بالعملية التصحيحية – قصد التأثير في مختلف الجوانب السلبية وخاصة تلك المتعلقة بنقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية.
- إعادة هيكلة التعليم الثانوي من جهة البرامج التعليمية وذلك بمراجعة برامج التعليم من جهة الجوانب التربوية.
- كما أن إعادة الهيكلة تتم وفق مسارين ينسجمان وأنماط التعليم و التكوين وغاياته، وهما:[2]
- التحضير للتعليم الجامعي بجميع فروعه.
- التكوين ذو الصبغة المهنية بغاية الخاصة، وذلك بغرض التحضير لمهنة من المهن.

كما ينبغي أن تكون إعادة هيكلة التعليم الثانوي جذرية من البداية،و يجب أن ترتكز أساسا على الهيكلة السابقة، فتجرى بشكل يدعم الانسجام بين مرحلة التعليم

---

[1] وزارة التربية الوطنية: الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي العام، نوفمبر 2003، ص. 8، 7.

[2] وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، الجزائر، فيفري 2005.

الثانوي والمراحل التي قبله والتي تليه، وفي إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية الذي ينسجم مع متطلبات المجتمع وكذا وتيرة تطور العلوم والتكنولوجيا.

1-4) إصلاح التعليم الثانوي:

- تعليم ثانوي عام وتكنولوجي يوجه لمتابعة الدراسات في التعليم العالي.
- تعليم ثانوي تقني وضع للتحضير لسوق العمل.
- تجنب الاختصاص المبكر لتمكين التلاميذ من التجانس المعرفي، وإقامة قاعدة للثقافة العامة.

2-4) تنظيم التعليم الثانوي وفق الهيكلة الجديدة:

في بداية الموسم الدراسي 2005/ 2006 شرع في تطبيق الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي، حيث تستغرق مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ثلاث سنوات، وتختتم بشهادة البكالوريا.

أ- تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:[1]

وتم تنظيم هذه المرحلة في جذعين مشتركين في السنة الأولى، وستة شعب في السنة الثانية، كما يبينها الشكل رقم (02).

أولا: جذع مشترك آداب.

ثانيا: جذع مشترك علوم وعلوم تكنولوجيا.

ويتفرع الجذع المشترك آداب في السنة الثانية إلى:

- شعبة اللغات الأجنبية
- شعبة الآداب والفلسفة

ويتفرع الجذع المشترك علوم وعلوم تكنولوجيا في السنة الثانية على:

---

[1] وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، مرجع سابق.

- شعبة رياضيات.
- شعبـــة التسيير والاقتصاد.
- شعبـــة العلوم التجريبية.
- شعبة التقنية الرياضية وفيها أربعة فروع.

* هندســـة ميكانيكية
* هندســـة كهربائيـــة
* هندســـة مدنيـــة
* هندســـة الطرائق.

يستقبل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التلاميذ الذين أنهوا طور لتعليم الإلزامي بنجاح، ومهما كانت الشعبـــة المتبعـــة، فإن تلاميذ هذا الطور يتلقون بانتظام تعليما متينا في التاريخ والتربيـــة المدنيـــة والإعلام الآلي.

ب- **الأسس التنظيمية لشعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:**

يرتكز الجذع المشترك في السنـــة الأولى ثانوي على ثلاث قواعد:

أولا: استقبال الناجحين في السنة الرابعة متوسط، كنموذج لتنظيم القواعد التعليمية وضمان الاستمرارية التربوية والبيداغوجية في اتجاه الحفاظ على المواد المدرســـة في التعليم المتوسط.

ثانيا: ترجمة المجهودات من خلال عملية التوجيه إلى مختلف الشعب وتغطيـــة نتائج السنة الرابعة متوسط، من خلال عملية التوجيه المسبق حسب رغبات التلاميذ وميولهم، مع تفعيل التوجيه الأكثر موضوعية عند نهايـــة الجذع المشترك الذي يسمح بتعديلات التوجيه المسبق.

ثالثا: تدعيم وتعميق التربيـــة الأساسيـــة وإقامـــة قاعدة ثقافيـــة عريضـــة من المعارف والكفاءات الثابتة التي تمكن المتعلم من الدخول إلى عالم التمهين، واختيار مجال الدراسة الأكاديمية.

تنظم الشعب في السنتين الثانية والثالثة بين الجانب النظري و التطبيقي حسب مجال الاختصاص وتنتهي المواد بالملمح المميز لكل شعبة.

وتبنى النظم التعليمية في مختلف الشعب على الأسس الآتية:

1- الأسس المشتركة:

يجب أن تحتوي كل شعبة على مواد تعليمية خاصة، ومواد تعليمية مشتركة مع شعب أخرى، وكل منها، تختلف عن الأخرى من خلال:

- الحجم الساعي.
- المعاملات.

وتعد المواد الأساسية لكل شعبة بمثابة العمود الفقري لها، تضبط شروطها وقيمتها الأساسية، وتميزها عن غيرها من الشعب.

ويكون الحجم الساعي الأسبوعي الخاص بكل شعبة مطابقا للمقاييس العالمية المحددة بين **32 و36 ساعة**، ومجموع معاملات المواد الأساسية يساوي ثلثي **(2/ 3)** مجموع معاملات مواد الشعبة على الأقل، ويقوم تدريس المواد المشتركة أساسا على مراعاة.

- اللغات الأساسية (اللغة، الرياضيات، الإعلام الآلي).
- المواد التي تبني الشخصية على أسس القيم الوطنية والإنسانية العالمية الأخلاقية والثقافية والاجتماعية أو الروحية (فلسفة – تاريخ – تربية وطنية أو دينية).
- مواد الإيقاظ وتربية الأذواق و المواهب (الفنون والموسيقى، الأشغال اليدوية و الرياضية).
- المواد الموجهة لاكتساب الكفاءات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

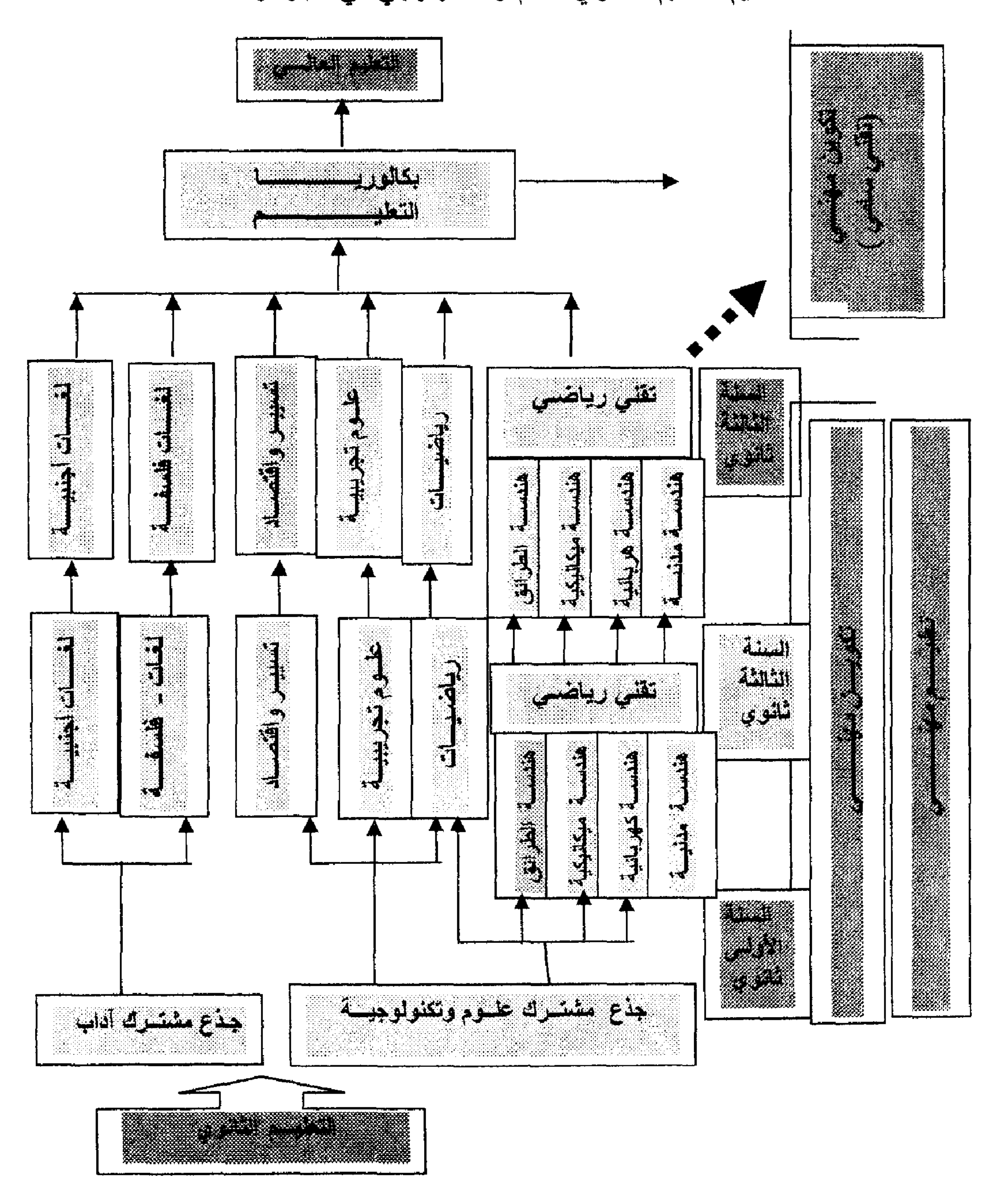
2- الأسس الخاصة بكل شعبة:

تتميز كل شعبة عن الأخريات دون التباس بالتسميـــة، وبالمواد الأساسية، وبالحجم الساعي وبمعاملات المواد.

كما تم خلق أقسام الامتياز في ثلاث شعب، الرياضيات، تقني رياضي، الفلسفة، على مستوى خمس ثانويات عبر الجزائر: ثانوية ابن الهيثم (الجزائر)، الأخوة بسكري (قسنطينـــة)، ثانوية العقيد لطفي (وهران)، ثانوية العقيد سي الحواس (ورقلة)، ثانوية العقيد عثمان (بشار)، إضافة على إنشاء ثانوية رياضية تضم التلاميذ ذو المهارات العالية. إضافة إلى إنشاء ثانوية خاصة بالرياضة، ينتقل إليها التلاميذ الذين لهم مواهب رياضية في مختلف التخصصات الرياضية، حيث يتابعون إلى جانب الدراسة تكوينا في مختلف أنواع الرياضة.

شكل رقم (05)

تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر



المصدر: وزارة التربية الوطنية: مخطط تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، الجزائر، سبتمبر 2005.

3) أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر:

قبل ذكر أهداف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، يجدر بنا التذكير بأن وجهات نظر التربويين والمختصين في مجال التعـليم تختلف حول أهداف التعليم الثانوي، فالبـعض ينظر إلى أنها المرحلة التي تساعد الطلاب على تأهيلهم كمواطنين منتجين في المجتمع، والأكثرية ترى أن مرحلة التعليم الثانوي ينبغي أن تهتم بشكل رئيسي بإعداد الطلاب للتخصص في المرحلة الجامعيـة.

على كل، فالهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصيـة السويـة، **تلـك الشخصيـة التي تتعدى مرحلة المراهقة بسلام، فالهدف العام يمكن في إيجاد "الطـرق الناجحـة التي تساعد الناشئـة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولـة والحيـاة المدرسيـة إلى النضـج الكامل وحياة المجتمع".**[1]

والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر يصبو إلى الغايات التالية:.

1. المساهمـة في تطوير وتحسين المستوى المعرفي لدى المواطنين.
2. تحضير حاملي الشهادات ذوي مستويات معرفيـة وكفاءات معادلة لمستويات ومقاييس دوليـة مع تدعيم قيم الثقافـة الوطنيـة والحضارة والعالميـة نلاحظ هنا تكييف هذه الغابات مع التحولات التي يشهدها العالم وضرورة مواكبـة أهم التطورات العالمية من خلال الاتصال الفعال مع بقيـة المجتمعات الأخرى.و للتفصيل أكثر في هذه الأهداف يمكننا تصنيفها إلى:[2]

أ) أهداف التربيـة العامـة: وتشتمل:

- إيقاظ الشخصيـة: الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية، الفضول.

---

[1] محمد الفالوقي: مرجع سابق، ص. 123. 124.

[2] وزارة التربية الوطنيـة: مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي، مرجع سابق.

- الحياة الاجتماعيـــة: التعاون والاتصال، معرفة الحقوق والواجبات، الحياة والضغوط الاجتماعيـــة.
- الثقافـــة العامـــة: معارف أساسيـــة مندمجة وقبلة للتجديد قصد تعلم كيفية التعلم.

ب) أهـــداف منهجيـــة:

- الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي والجماعي، البحث والتحقيق، الاتصال.
- طرائق تشجيع حسن الأداء و العمل وروح الفهم.
- طرائق التفكير خاصـــة العلمي منه.

ج) التحكم في وسائـــل المعرفـــة:

- التحكم في اللغة الوطنيـــة.
- معرفـــة اللغات الأجنبية، والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.
- التحكم في العمليات المنطقية الرياضية.
- التحكم في اللغتين الفنيـــة والإعلامية.

الملاحظ على هذه الأهداف أنها تجاوزت عقبة ازدواجية الغايات التي شهدتها مرحلة التعـــليم الثانوي في الجزائر منذ الاستقلال والتي أدت إلى قصور وعدم تحديد الأهداف الـــــمراد بلوغها بدقـــة مما نجم عنه فوضى كبيرة في المناهج، وكثرة المبادرات الارتجالية التي لم تراعي متطلبات العصر ومكونات المجتمع الجزائري.

والتأكد من تحقق هذه الأهداف ونجاعـــة هذا الإصلاح يتطلب وقتا طويلا سواءا فيما يتعلق بتقبل المجتمع ككل لها أو وضعها موضع التطبيق – بدأ تطبيق هذه الإصلاحات مع بدايـــة الموسم الدراسي الماضي **(2005 – 2006)** – أو الحصول على نتائجها فالأجدر إعطائها الوقت الكافي لتثبيت مرتكزات عملية الإصلاح هذه، فقد أشارت تقارير **منظمـــة التعاون والتنميـــة الاقتصاديـــة**

(O.C.D.E) أن التغيير التربوي بطيء في تقبل الناس له، والتطبيق على نطاق واسع للتجديدات التربوية قد يتطلب في تقدير البعض خمسين عاما أو أكثر، وهناك تقدير آخر يقول إن 3% فقط من المدارس تتبنى التجديد والتغيير بعد **15** سنة من ظهوره، وقد وجد **مورت Mort** من الدراسة التي قام بها أن التبني الكامل للتجديد ويتطلب ما يقارب من خمسين عاما، بعد ظهور التجديد لأول مرة.(1)

إضافة إلى عامل الوقت هناك عامل الوضوح في المبادئ والقوانين ومدى تطبيقها "**فابن خلدون مثلا يعزو النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعليم، ازدهار وركودا، إقبالا أو إحجاما، فشلا أو نجاحا إلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيقهم لهذه القوانين من جهة أخرى.**"(2)

خلاصة:

لقد تميز التعليم الثانوي في الجزائر في بداية القرن الواحد والعشرين بإعادة هيكلة، أفرزت نمطين من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التكنولوجي، حيث تم البدء في تطبيق هذه الهيكلة بداية من السنة الدراسية **2005 – 2006.** حيث تم إلغاء شعبة العلوم الإسلامية، كما تم أيضا تغيير البرامج والمناهج الدراسية لكل شعبة بما يتوافق مع أهداف الإصلاحات.

أما شهادة البكالوريا فقد صار عدد الشعب المعينة بهذا الامتحان ستة شعب وهي:

- لغات أجنبية

---

(1) محمد منير مرسي: الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996، ص. 25.

(2) عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان، 1991، ص. 79.

- تسيير واقتصاد
- رياضيات
- لغات و فلسفة
- علوم تجريبية
- تقني رياضي

كما تميزت شهادة البكالوريا خلال هذه الفترة (2000 – 2005) بإجراء دورتين في سنة واحدة وذلك عامي 2001 و2003، وتعد هذه سابقة في تاريخ التعليم الثانوي في الجزائر منذ الاستقلال، والجدول رقم (09) يبرز تطور نسب النجاح في البكالوريا خلال هذه الفترة.

جدول رقم (09)

تطور نسب النجاح في شهادة البكالوريا (2000– 2005).

السنة الدراسية	نسبة النجاح في البكالوريا
(2000 / 1999)	% 28,72
(جوان 2001)	% 29.55
(سبتمبر 2001)	% 08.33
(2002 / 2001)	% 29.21
(جوان 2003)	% 25.78
(سبتمبر 2003)	% 27.17
(2004 / 2003)	% 38.30
(2005 / 2004)	% 37.29

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات:نتائج البكالوريا (1999– 2005)، الجزائر.
، (http://www.ons.dz/them_sta.htm) ،19/12/2006 .

كما شهد قطاع التعليم الثانوي تطورا: مضطردا يعكسه بلوغ عدد التلاميذ رقم المليون تلميذ في الموسم الدراسي 2002/2001، وتجاوز عدد المؤسسات

التعليم الثانوي العام، الألف مؤسسة في الموسم 2004 – 2005. هذا بالإضافة إلى تراجع عدد الأساتذة الأجانب ليصبح 75 أستاذا بعد ما كان 4.498 في الموسم الدراسي 1985/ 1986، مع تسجيل ارتفاع عدد الأساتذة ليصل إلى 158. 60 أستاذا في 2004/ 2005، والجدول رقم (10) يبين تطور التعليم الثانوي في هذه الفترة.

جدول رقم (10)

تطور التعليم الثانوي في الجزائر (2000– 2005)

السنة الدراسية	التلاميذ	الأساتذة		هياكل الاستقبال		
		الجزائريين	الأجانب	ثانويات	متاقن	متعددة
(2000– 2001)	9.75.862	55.588	118	825	246	151
(2001– 2002)	1.041.047	57.274	111	885	249	155
(2002– 2003)	1.095.730	57.747	90	925	246	159
(2003– 2004)	1.122.395	59.177	83	970	248	163
(2004– 2005)	1.123.123	60.185	75	1015	244	159

المصدر: الديوان الوطني للإحصائيات:إحصائيات التعليم الثانوي (2000–2005)، الجزائر.
(http://www.ons.dz/them_sta.htm) ،19/12/2006 .

5) مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر:

إن تعهد العديد من الحكومات في دول العالم – بما فيها الجزائر – بتوفير وتعميم التعليم الأساسي زاد من الضغط على التعليم الثانوي الذي صار من الضروري عليه استيعاب هذا الكم الهائل الناجحين في المرحلة الأساسية والحديث عن مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر لا يمكن فصلها عن مشكلات التربية والتعليم في مراحل التعليم الأخرى نظرا لترابط وتكامل هذه المراحل.

والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر بالرغم من التطور الهائل والأعداد الكبيرة نسبيا الملتحقة به لا يزال يعاني من مشكلات جمة أهمها:

- عدم الملائمة بين مناهج الدراسة ومتطلبات العمل، خاصة في التعليم التكنولوجي مقارنة بالتعليم الثانوي العام سوءا من الملتحقين به أو من حيث المنزلة الاجتماعية، فعلى الرغم من حاجة المجتمع الجزائري خاصة في المرحلة الحالية إلى الأطر التقنية المتوسطة و العالية لما تتطلبه مشاريع التنمية الحالية (**مشروع تنمية الهضاب العليا، مشروع الطريق السيار شرق – غرب، مشاريع إنجاز السكنات**)، وكذلك الإعلان في بعض السياسات التربوية عن تنويع التعليم الثانوي، إلا أن التعليم التكنولوجي مازال متعثرا في تطويره لا يجذب الشباب إليه لافتقاره للإمكانيات والأساليب الحديثة في التعليم والتدريب ولا يزال يحتاج إلى تطوير في المحتوى والطرائق وفي المكانة وفي الموارد المادية والبشرية، وهو ما يعبر عنه تعداد تلاميذ هذا النوع من التعليم الثانوي حيث يشكلون 13 % من العدد الكلي للتلاميذ في التعليم الثانوي بالجزائر[1].
- تميز المناهج الدراسية في هذه المرحلة، بالاعتماد أساسا على الكتاب المدرسي القائم على تراكم المعلومات النظرية، والاعتماد الكبير على السرد في العرض والتلقين في التدريس، وفي تدريس مادة العلوم الطبيعية مثلا، إضافة إلى نقص التجهيزات المخبرية والمواد اللازمة لإجراء تجارب، يقوم تدريس هذه المادة على التلقين بصفة كبيرة، وليس على اكتساب المعرفة العلمية من خلال إجراء التجارب المخبرية ويزداد تفاقم هذه المشكلة نتيجة التغير التكنولوجي والتقدم العلمي وما يتبعهما من ظهور معارف علمية جديدة تتطلب التعامل معها.

---

(1) UNESCO (2006): statistiques et analyses sous régionales (Afrique du Nord) , Paris , France , P.15.

- يصحب تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي، زيادة في الإخفاق الأكاديمي، بسبب الفاقد التعليمي والهدر الناتج عن الرسوب والتسرب المدرسي، الذي بلغ **46 %** في **2005**[1].
- يلاحظ عجز في إيجاد توازن بين أنواع التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بسبب غياب إستراتيجية واضحة المعالم في هذا المجال تأخذ بعين الاعتبار إيجاد قنوات اتصال بين فروع التعليم الثانوي نفسه من جهة ومن جهة أخرى، مراعاة الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية في الجزائر.
- عزلة التعليم الثانوي وضعف علاقته مع ما يجري في الجامعة، خاصة في مجال الدراسات العلمية والبحوث التطبيقية، على الرغم من دورها الكبير في تطوير التعليم الثانوي في مختلف شعبه وهو الأمر الذي من شأنه أن يقلل من حجم مشكلة عدم تكييف طلبة الجامعة الجدي المنتقلين من الثانوية مع المقررات الدراسية الجامعية، حيث غالبا ما يجدون أنفسهم في حالة أشبه بالاغتراب، لعدم وجود علاقة بينهما وبين ما كانوا يدرسونه في المرحلة الثانوية في أحيان كثيرة.

ومن هنا فإن تعميق العلاقة بين الثانوية والجامعة من شأنها أن يخفف هذا الإشكال وبالتالي يحد من هذا الهدر، الذي له تأثيراته الكبيرة على الطلاب، وينتقل هذا التأثير إلى المجتمع ككل وهو من شانه أن يزيد من درجة التأخر عن ركب المجتمعات المتقدمة في سيرها الحثيث نحو مجتمعات المعرفة.

---

[1] UNESCO (2006): statistiques et analyses sous régionales (Afrique du Nord), op.cit.,p.15.

6) نماذج من التعليم الثانوي في بعض دول العالم:

سنعرض بعض نماذج التعليم الثانوي في بنيتها وكذا مساراتها الدراسية.

1) التعليم الثانوي في المملكـــة الهاشميـــة الأردنيـــة:

تعود بدايـــة التعليم الثانوي في الأردن إلى العقد الثالث من القرن العشرين[1]، حيث كـــان حلقة مكملة للتعليم الابتدائي، ويهدف إلى إعداد القوى البشرية اللازمـــة لمقابلة احتياجـــات المجتمع وكذا تكوين مواطن القادر على تحقيق مجموعة من القدرات والمهارات في مختلف المجالات العلمية والعملية والشخصية والوطنية، ويتألف التعليم الثانوي من مسارين هما:[2]

- التعليم الثانوي الشامل وينقسم إلى قسم أكاديمي ومهني.
- مسار التعليم الثانوي التطبيقي "الإعداد والتدريب المهني ".

يوجه الطلاب ممن يحصلون على نسبـــة **70%** فما فوق في مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي الشامل بشقيه الأكاديمي والمهني، أما الطلاب ممن يحصلون على نسبة دون ذلك، فيوجهون إلى مسار التعليم الثانوي التطبيقي.

كما يوجه خريجو التعليم الثانوي الشامل إلى الجامعات أو كليات المجتمع أما خريجو مسار التعليم الثانوي التطبيقي فيوجهون إلى سوق العمل.

أ) تشعيب التعليم الثانوي في الأردن:

يتشعب التعليم الثانوي إلى مسار شامل ومسار تطبيقي:

أولا: المسار الشامل: وينقسم إلى مسارين هما:

أكاديمي ومهني، ويحصل الطالب في المسار الأكاديمي على شهادة المرحلة الثانوية العامـــة ويحصل الطالب في المسار المهني على شهادة تؤهله للالتحاق

---

[1] قسم التوثيق التربوي: تاريخ التربية و التعليم في الأردن، عمان، الأردن، 1980، ص.43.

[2] موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في المملكة الأردنيـــة الهاشميـــة،
www.BAB.COM / articles / full_ article.cfm ? id = 6639) , (27/12/2006)

بسوق العمل وفي الوقت نفسه يمكن له الحصول على شهادة الثانوية العامـــة التي تؤهله للدخول للجامعات أو كليات المجتمع، وذلك عن طريق ما يسمى **بنظام التجسير**، حيث يدرس الطالب على الأقل مادتين إضافتين من العلوم الأساسيـــة البحتة، بالإضافة إلى ما يدرسه ضمن الخطة لدراسية الخاصة بالفرع الذي يدرس فيه.

وينقسم المسار الأكاديمي إلى ثلاثة فروع «أدبي، علمي، شرعي" وينقسم المسار المهني إلى عدد من الفروع "صناعي، زراعي، تجاري، فندقي، تمريض، اقتصاد منزلي، تجميل، خياطة، حرف تقليديـــة صناعات غذائية "، ويقدم المساران في مدرســـة واحدة أو في مدرستين منفصلتين حسب الحاجـــة.

ثانيا: المسار التطبيقي:

ويقدم من خلال مراكز التدريب المهني و برعايـــة مؤسســـة التدريب المهني التابعـــة لوزارة العمل، ويتدرب الطالب في إحدى المهن "الحدادة، اللحام، الكهرباء... " ويحصل على شهادة تدريب تمكنه من الإلحاق بسوق العمل ولا تحيز له الالتحاق بالجامعات.

2) التعـــليم الثانـــوي في مالـــيـــزيا:[1]

يهدف التعليم الثانوي في ماليزيا بشكل عام إلى إعداد المواطنين، بصورة أكثر ديناميكيـــة وإنتاجيـــة وإنسانيـــة لمواجهـــة تحديات العصر، كما يهدف إلى إعداد الأفراد عقـــلـــيا وروحيا وعاطفيا وجسميا إعداد قائمـــا على الإيمان بالله تعالى وطاعته وتحرص مناهـــج التعليم على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ليتحملوا المسؤولية والـــقدرة علـــى المساهمة في عملية التنمية

---

[1] موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في ماليزيا،

www.BAB.COM (http:// / articles / full_ article.cfm ? id = 6882) , (27/12/2006)

الوطنية لتحقيق وضع صناعي جديد ولتحقـــيق وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن.

أ) مراحل التعليم الثانوي في ماليزيا:

أولا: مرحلـــة الثانوية الدنيا:

ينتقل الطلبة إلى هذه المرحلة بعد إتمامهم المرحلة الابتدائية، ينطلق طلبة المدارس الابتدائية الوطنية للصف الأول من هذه المرحلة مباشرة، بينما يلتحق طلبة المدارس الأخرى (الصينية والتاميلية)، بصف يطلق عليه **صف الانتقال**، لمدة سنة واحدة لاكتساب المهارة في اللغة المالاوية التي تعد لغة التدريس في جميع المدارس الثانويـــة.

ثانيا: مرحلة الثانوية العليا:

مدة الدراسة في هذه المرحلة سنتان، يتوزع بها الطلبة حسب أدائهم في اختبار الثانوية الدنيا على المسارات التالية:

- **المسار الأكاديمي:** يضم فرعي العلوم والآداب، يختتم باختبار نيل شهادة التعليم الماليزية.
- **المسار الفنـــــي:** يقدم هذا المسار تعليما عاما مع تركيز المنهج على الأسس الفنية، ويقدم الطلبة، في نهايته أيضا اختبار شهادة التعليم الماليزية.
- **المسار المهني:** يؤهل الطلبة للحصول على الشهادة الماليزية للتعليم المهني.

3) التعلـــــيم الثـــانـــوي في الصيـــن:[1]

تشمل المرحلة الثانوية في الصين التعليم في المدارس الثانوية العادية والمدارس الثانوية المهنيـــة والمدارس الاختصاصية المتوسطة المستوى، ويطبق

---

[1] موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في الصيـــن،

www.BAB.COM (http:// / articles / full_ article.cfm ? id = 2645) , (27/12/2006)

فيها نظام تعليم غير إلزامي حيث يتعين على الطلاب دفع رسوم دراسية تختلف مبالغها باختلاف الظروف الاقتصادية في مختلف أنحاء البلاد.

تمتد مرحلة الدراسة ثلاث سنوات وتضم المواد الدراسية الرئيسية اللغة الصينية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، الفيزياء، الكيمياء، والبيولوجيا، والإعلام الآلي، إضافة إلى تاريخ الصين، علم النفس، الفنون الجميلة. والطلبة الذين يتفوقون في مواد بعينها مثل التفوق الأدبي أو الرياضي بالإضافة إلى تفوقهم في المواد الدراسية، يسمح لهم بالالتحاق بالتعليم العالي دون اجتياز اختبارات القبول في الجامعات.

وطبقا للإحصائيات **(1999)** توجد في الصين أكثر من **30 ألف** مدرسة ثانوية بلغ عدد التلاميذ في الطور الأول من الثانوي، **58 مليون** نسمة بنسبة تسجيل **88.5%**، في حين بلغ عدد تلاميذ الطور الثاني من التعليم الثانوي **10.5 مليون** نسمة.[1]

4) التعليم الثانوي في ألمانيا:

أ- المدارس الثانوية العليا:

وهي مدارس ثانوية عليا يتخرج منها الطالب بعد دراسة تسع سنوات يحصل على شهادة إتمام المدارسة الثانوية الألمانية **(أبيتور)**، وذلك بعد أداء الامتحان المؤهل لذلك، وهذه الشهادة تمكن الطالب من للالتحاق بالجامعات الألمانية المختلفة[2]، وتقدم لتلاميذها تعليما موسعا في مختلف الفروع.

وعلى الرغم من أن دراسة المواد المختلفة في المرحلة الثانوية العليا يبقى إلزاميا فإن التلميذ لديه الإمكانية أن يركز اهتمامه على مجموعة من المواد التي

---

(1) Ambassade de la république populaire de CHINE en France: le système éducatif en France.
(http:// web.amb-chine.fr/documents/apercu/edu_seco.htm).27/12/2006

(2) عبد الغني عبود وآخرون: التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيدولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي، مصر، 2000، ص. 333.

يميل إليها بشكل خاص وهناك ثلاثة فروع رئيسية هي: فروع اللغات والآداب والفنون، فرع العلوم الاجتماعيـــة، فرع الرياضيات والعلوم الطبيعية والتقنية، وهناك إلى جانبها مادتان إلزاميتان أخريان هما الديانـــة والرياضـــة[1]. وتنتهي هذه المرحلة (المرحلة الثانوية العامـــة) باختبار التلميذ في أربع مواد يحصل على من ينجح فيها على شهادة الثانوية العامـــة بعد 13 سنـــة دراسيـــة.

ب- المدارس الشاملـــة:

تهدف إلى الجمع بين الجانب الأكاديمي والكفاءات العلمية المطلوبـــة في المرحلة الثانوية الدنيا، وذلك بين السنـــة الخامســـة، إلى السنـــة العاشرة، المدرسة الشاملة هي على وجه العموم مزيج يجمع على الصعيدين التنظيمي والتربوي بين الأشكال المدرسية الثالثة، المدرســـة الرئيسية والمدرسة المتوسطـــة والمدرسة الثانوية العامـــة وتختتم الدراسة في هذه المرحلة، بشهادة التخرج التي تؤهل حاملها للانتقال إلى المدرسة الثانوية العليـــا.[2]

5) التعليـــم الثانـــوي فـــي إيطاليـــا:

يهدف التعليم الثانوي في إيطاليا، إعطاء الفرصـــة للتلاميذ لتنميـــة مواهبهم الشخصية من جميع النواحي الأخلاقية، الاجتماعية، الثقافيـــة إضافة إلى التأكيد على جانب الإبداع والتدريب[3].

---

(1) le centre de l'information et de documentation de l'ambassade d'Allemagne (2005): le système éducatif en Allemagne , Paris , France , p.08.

(2) موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في ألمانيـــا،
www.BAB.COM (http:// / articles / full_ article.cfm ? id = 7720) , (27/12/2006)

(3) موقع البوابة الإلكتروني: النظام التعليمي في إيطاليا
(29/12/2006) (http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=7068)

ينقسم التعليم الثانوي في إيطاليا إلى مرحلتين: [1]

أ- مرحلـــة التعليم الثانوي المتوســط:

التعليم في هذه المرحلة مجاني إلزامي يستمر ثلاث سنوات، وهو الوسيلة الوحيدة لاستكمال مرحلة التعليم الإلزامي، وتختم بشهادة إتمام المدارس الثانوية المتوسطة.

ب- مرحلـــة التعليم الثانوي العالـــي:

وتعرف هذه المرحلة باسم (**Liceo classico**) وتقدم منهجا دراسيا في العلوم الإنسانية، وتهدف إلى إعداد الطلاب للالتحاق بالجامعـــة وأشكال التعليم العالي الأخرى.

وتتكون هذه المرحلة من خمس سنوات دراسية مقسمـــة على دورتين.

احداهما مدتها سنتان وتسمى (**Ginnasio**) والأخرى ومدتها ثلاث سنوات وتسمى (**Liceo**).

المواد المدرسة في (**Ginnasio**) تشمل: اللغة الايطالية، الأدب، اللاتينيـــة، الإغريقية لغة أجنبية حديثة، التاريخ والجغرافيا، الرياضيات والرياضـــة.

في حين تدرس في دورة (**Liceo**) نفس المواد السابقة مع إضافة الفلسفة العلوم الطبيعية، الكيمياء، الفن.

6) التعليـــم الثانـــوي في فرنســا:

يبدأ هذا النوع من التعليم بالمرحلـــة الإعدادية، والتي تعد بنية استقبال مشتركـــة لجميع التلاميذ في سنوات التعليم الأربع الأولى وينتهي بالمرحلة الثانوية.

---

[1] Jean-luc Gurtner (2004): le système éducatif Italien , Département des sciences de l'éducation , fribourg , Allemagne , p.12, 13.

أ- المرحلة الإعداديـــــة:

وتسمى **Collège** تستقبل التلاميذ من العمر **(10- 14سنــة)** وتهدف إلى إكساب التلاميذ معارف جديدة من خلال برنامج تعليمي ينمي التفكير العلمي ويمكن التلاميذ من استخدام وسائل التعبير على أكمل وجــه، كما يعوده العمل الشخصي وتنتهي هذه المرحلة بشهادة التعليم الإعدادي **Le brevet des collèges**، التي تسمح للناجحين بالانتقال إلى المرحلة الثانوية.

ب- المرحلة الثانويـــــة:

وتسمى **Lycée** تمتد 3 سنوات وتستقبل التلاميذ ما بين **(15- 18 سنــة)** وتهدف إلــى تعميــق المعارف العلمية التي اكتسبها التلاميذ في المرحلة الإعدادية، ويجد بهذه المرحلة قسمان هما:[1]

أولا: ثانوية التعليم العام أو التقني:

تهدف لتحضير التلاميذ للدراسات العليا وتتكون من الفروع التالية:

- فروع الثانوية العامــة (الفرع الأدبي - الفرع الاقتصادي والاجتماعي - الفرع العلمي).
- فروع الثانوية التقنيــة (العلوم التقنية الصناعية، علوم وتقنيات المخبر، العلوم الطبيــة).

كما توجد فروع تقنية خاصـــة مثل: الفندقــة، الفنون التطبيقية، الموسيقى، الرقص إضافــة إلى إمكانية تحضير شهادة تقنية تنمح تأهيلا متخصصا في ميدان معين، ينخرط التلميذ في مجالات العمل بعدها أو يواصل دراسته في فروع التقني العالي للاختصاص نفسه كما يوجد فرع تقني زراعي يحضر في ثانوية زراعية

---

(1) موقع البوابة الإلكتروني: التربية و التعليم في فرنسا.

(http://www.bab.com/articles/full_article.vfm?id-6641) (25/12/2006)

تسمح لصاحب الشهادة في هذا الفرع من شغل وظائف زراعيـــة تقنيـــة، وتختتم بشهادة البكالوريا.

ثانيا: ثانوية التعليم المهني:

تهدف إلى تعليم التلميذ مهنـــة تمكنه من ممارســـة العمل في المجتمع من خلال حصوله على شهادة الدراسات المهنية **(Dep)** أو شهادة الأهلية المهنية **(CAP)** والتلاميذ بإمكانهم اجتياز امتحان للحصول على البكالوريا المهنية والحصول بعد تكوين إضافي على شهادة **BTS (Brevet de technicien supérieur)**.

ملخص عام:

تعد مرحلـــة التعليم الثانوي (بجميع فروعـــه) الحلقة الوسطى بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص المهمـــة التي تتطلب ترجمتها إلى برامج عملية وتربوية تنمي مواهب التلاميذ وتكونهم تكوينا علميا وعمليا، بما يحقق طموحاتهم الشخصية من جهـــة، ومن جهة أخرى يمكنهم من استيعاب التجديدات العالمية والتفاعل معها من خلال اكتساب جملة من المهارات الفنيـــة والمعارف العلمية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية.

فالتعليم الثانوي ينظر إليه باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعـــة وتأهيلا واستثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية.

وفي الجزائر، مر التعليم الثانوي بعده مراحل، وشهد عدة تحولات تبعا لمقتضيات فترة التحولات السريعة التي شهدتها الجزائر منذ الاستقلال والتي زادت وتيرتها في الربع الأخير من القرن العشرين، على المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وهي تحولات تواكب ما تمر به المجتمعات الإنسانية من تسارع وتيرة التقدم التكنولوجي والاتجاه نحو ما اصطلح على تسميته مجتمع المعرفـــة

القائم على الترشيـــد والنجاعـــة الاقتصاديـــة وفي هذا السياق، أدخلت على التعليم الثانوي جملة من الإصلاحات، قصد تجاوز أهم مشكلاته والوصول بالتالي إلى أقصى حد من النجاعـــة، وتلك الإصلاحات - شرع في تطبيقها تدريجيا - وتستلزم وقتا للحكم على مدى تحقيقها للأهداف المسطرة.

الفصل الرابع

أستاذ التعليم الثانوي

تمهيـــد

1) التطور التاريخي لمهنة التعليم في المرحلة الثانوية.

2) مهنة التعليم في المرحلة الثانوية و الوضع العالمي الراهن

3) أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

3-1) شروط توظيف أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.

3-2) مهام أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.

3-3) دور أساتذة التعليم الثانوي في المجالس الإدارية و التربوية بالجزائر.

3-4) إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.

3-5) حقوق والتزامات أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.

4) أستاذ التعليم الثانوي في بعض دول العالم.

خاتمـــة

الفصل الرابع

أستاذ التعليم الثانوي

« إن من يربي الأولاد بجودة ومهارة
لأحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم »
أرسطو طاليس

تمهيــد:

تعد العملية التعليمية – كما يفضل أغلب المربين أن يسموها – عملية تفاعل بين المتعلم (الطالب) والخبرة التعليمية (المنهاج) بإشراف الأستاذ من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة.

وإن نجاح عملية التعليم هاته يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة إلا أن وجود الأستاذ الكفء يعد أساس هذا النجاح، فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والمباني المدرسية والوسائل التعليمية، رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ويؤكد هذا المعنى " **جون لاسكا John A.Lasske** " في قوله:

"**إن المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، وكذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة وحتى المباني والأثاث واحدة، ولكن الناتج من هذه المدارس متمثلا في الخريجين مختلف وهذا الاختلاف، يتضح فيما حصلوا من معارف واكتسبوا من مهارات وقيم واتجاهات وفيما أضيف إلى شخصياتهم من سمات، وهذا يرجع إلى العنصر الفعال والمميز في العملية التعليمية، ألا وهو المعلم، والأدوار التي يقوم بها، والأهداف التي يسعى على تحقيقها**".[1]

---

[1] محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص. 30.

I) التطور التاريخي لمهنة التعليم في المرحلة الثانوية:

يكشف تحليل التراث التاريخي والاجتماعي للمجتمع الحديث، عن مدى تطور هذا المجتمع خلال الماضية، وما تبع ذلك من تغيرات ملحوظة وسرعة وتعتبر عملية تغيير التنظيمات والمؤسسات من أهم مظاهر هذا التغيير وتعتبر المهن التربوية، ومن بينها مهنة التعليم في المرحلة الثانوية من المهن الاجتماعية الهامة، خاصة وأن هيئات التدريس في هذه المهن، تشكل ما يقارب من نصف الفئات المهنية العامة في المجتمعات الحديثة.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي – كما تطرقنا على ذلك في الفصل السابق – من أهم هذه المراحل ويشكل الأساتذة ركنا رئيسيا فيها، من خلال مهنتهم في التدريس التي تشمل مجموع الوظائف والأعمال والمهارات والواجبات التي يجب أن يؤديها الأستاذ في هذه المرحلة التعليمية، هذه المهنة التي صنفها مكتب العمل الدولي – من خلال التصنيف الدولي للمهن – ضمن قسم المهن الفنية والعلمية.[1]

وقد مر التعليم من خلال تطوره كمهنة بثلاث مراحل متمايزة.

1-1) المرحلة قبل المهنية:

دامت هذه المرحلة عصورا طويلة، وكان التعليم نشاطا تلقائيا، ظهر مع ظهور الجماعات الإنسانية، وبظهور الحاجة للاستمرار ومع تراكم الخبرات كان من الواجب على كل فرد ناضج أن ينقل إلى الجيل الذي يليه المعارف والخبرات، كما يؤكد **بورتين كلارك B.CLARK: "إن أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على تثقيف امرأة لابنة أو رجل لصبي، وهما يسيران معا يتحدثان ويعملان، ويمكن أن نرجح أنه لم تكن هناك دروس أولية في العصر الحجري لتعليم تقطيع الحجارة،،**

---

[1] مختار حمزة: التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية، المركز الدولي للتعليم الـــوظيفي، لبنان، 1972، ص.71.

وإنما كان الصبي يتعلم سن الحجر بمراقبته للكبار"[1]. فقد كان الآباء يعلمون أطفالهم فنون الزراعة والصيد، كما تولى الكهنة تعليم الأخلاق.

وبتطور المجتمعات وظهور الحضارات، بدأ التعليم كمهنة يظهر، " ففي مصر الفرعونية مثلا، لم يكن هناك نظاما للمعلمين المتخصصين، وكان النظام التعليمي يتبلور في إيجاد طبقة من المثقفين الذين يشغلون وظائف في أعمال الدولة، وتمتعت فئة المعلمين بالمكانة العالية نظرا لانتمائهم لطائفة الموظفين الذين سيروا شؤون الدولة أو طبقة الكهنة التي سيطرت على الحياة ومنابعها ".[2]

وفي المجتمع اليوناني كانت نظرة المجتمع إلى المعلم باعتباره موظفا في الدولة وليس كاهنا، وأصبحت القراءة و الكتابة أمرا عاما، مما أدى إلى الخفض من مكانة المعلمين وساد الشعور بأن من لا يستطيع أن يفعل شيئا يستطيع أن يعلم، وكان اليونان يطلقون على المعلم " اسم **بيداجوجس PEDAGOGS**".[3]

وخلال الفترة الرومانية، كانت عملية التعليم جزء من وظيفة الأساقفة بوجه عام، ولم يكن الفرد الذي يدرسه الأسقف يحصل على درجة علمية بقدر ما كان حضوره معه، دليلا على أنه قد درس على يدي معلم معروف، وهذا يعطيه الحق في أن يصبح معلما يجتذب إليه الطلاب، أو يعين كمعلم من طرف الإمبراطور.[4] لكن المعلمين عند الرومان لم يحظوا بمرتبة اجتماعية كبيرة، ولم تتحسن أحوالهم بسبب- كما أشار إلى ذلك **سينكا** – قيام المعلمين بتدريس المواد بدلا من تدريس ما يتصل بشؤون الحياة مما جعل عملهم مقصورا على نواحي محدودة ولا يستجيب لمطالب الحياة.

---

(1) سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، دار الفكر العربي، مصر، 2001، ص. 106.

(2) محمد أحمد كريم وآخرون: مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية للطباعة، الإسكندرية، مصر، 2002، ص.15.

(3) المرجع نفسه،ص.17.

(4) وهيب سمعان: الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1962، ص208.

وفي الحضارة الإسلامية، شهد التعليم طفرة نوعية نظرا لطبيعة الإسلام ودعوته لطلب العلم واحترام العلماء والمعلمين، حيث انتشرت حلقات العلم في المساجد "واهتم المسلمون بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس استنادا لما فعل **سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم**"، فأنشأت العديد منها في البصرة، والكوفة، والقيروان، وقرطبة، وأنشأت الدولة الأموية مدارس نظام الملك التي ركزت على إعداد الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها البلاد "[1], كان يسهر على التعليم في هذه المدارس جهابذة العلماء ممن كان مستواهم العلمي كبير.

1-2) المرحلة شبه المهنية:

في هذه المرحلة، بدأ النظام المدرسي بالظهور في أوربا، حيث سيطرت الكنيسة على طبيعة العلمية التعليمية وقصرتها على أبناء الأغنياء التي كانت تقوم بتعليمهم وتوظيفهم في نفس الوقت، كما ركزت الكنائس على إنشاء المدارس في المناطق التي تكثر فيها مصادر التمويل المالي، وكان أهم ما يعد فيه المعلمون إتقانهم للمواد الدراسية التي سيقومون بتدريسها، وقد امتهن بعض رجال الدين في العصور الوسطى بأوربا مهنة التدريس بصفة أساسية وذلك في **مدارس الكاتدرائيات (المدارس الثانوية)** واشتهر كثير منهم من أمثال **جون أوف سالسبيري**.[2]

وبدخول عصر النهضة، تحسنت أحوال المعلمين الاجتماعية و المادية خاصة معلمي المدارس الثانوية الأكاديمية نتيجة تدفق الأموال و الهبات على المدارس.

وفي القرن التاسع عصر أصبح التعليم مهنة معترف بها، وتم الفصل في عملية إعداد المعلمين، بين معلمي المدارس الأولية ومعلمي المدارس الثانوية ففي

---

[1] عبد الله محمد عبد الرحمان: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002. ص. 31.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون: مرجع سابق، ص.24.

فرنسا مثلا، أنشأ **نابليون** مدرسة لإعداد المعلمين للتدريس بمدارس الليسيه والكوليج[1]. وتزايد الاهتمام بمدارس التعليم الثانوية ومعلميها بعد الثورة الصناعية في انجلترا وازدياد الطلب على اليد العاملة التي تحتاجها معامل النسيج، وهو ما يعبر عنه **هانز HANS** بقوله: "**إن مائة وخمسين سنة من النشاط الاقتصادي والتطور التربوي في انكلترا، قد اختصرت على فترة تقل عن عشرين سنة، وأنتجت التغيير الأكثر جذرية في التاريخ**"[2]، وامتدت هذه المرحلة إلى غاية الحرب العالمية الثانية.

1-3) المرحلـــة المهنيـــة:

تبلـــورت هـــذه المرحلة بعـــد الحرب العالمية الثانية، وما تبعها من دمار على جميع المستويات، وظهور اتجاهات فكرية أبرزت فكرة أن التعليم قادر على بناء ما دمرته الحرب، وتبع ذلك قيام الدول بإصلاحات تعليمية واسعة النطاق، ففي بريطانيا مثلا شهدت أكبر محاولة لإصلاح نظامها التربوي في 1944.[3]

ومع ظهور بوادر التصنيع والمجتمع الصناعي الحديث، تغير النظام المدرسي ومعه مهنة التعليم فصارت تشمل على برامج للتكوين قبل وأثناء الخدمة للتوافق مع متطلبات الحياة الاجتماعية الجديدة، وسنت القوانين والتشريعات المنظمة لهذه المهنة حيث صار هناك تفريق بين مراحل التعليم، كل مرحلة تتميز بخصائص معينة، وصارت مهنة التعليم في المرحلة الثانوية في مختلف بلدان العالم، تتميز بجملة من الخصائص تشمل مؤهلات التوظيف وطرق تأدية المهام وكذا برامج التكوين المستمر.

---

[1] المرجع نفسه، ص. 29.

[2] عبد الغاني عبود وآخرون: مرجع سابق، ص. 179.

[3] محمد مرسي: الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص.186.

ومما سبق تبين لنا أن مهنة التعليم في المرحلة التعليم الثانوي لم تظهر بشكل مستقل كما هي عليه الحال اليوم، وإنما مرت بعدة مراحل في مختلف المجتمعات الإنسانية، ارتبطت بنظام الحياة السائد في تلك المجتمعات، وما تتطلبه هذه النظم من موارد بشرية لتحقيق أهدافها المختلفة، ومازالت هذه المهنة في إطار التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم عرضة لتأثير هذه التحولات وما تتطلبه من ميكانيزمات للتكيف مع هذا التغيير السريع.

2) مهنة التعليم في المرحلة الثانوية و الوضع العالمي الراهن:

بانتهاء الحرب العالمية الثانية وما تبعها من تغيرات على مهنة التعليم بصفة عامة، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصـــة، على اعتبار أهمية التعليم في تحقيق التنمية المستدامة، كما أكد ذلك **ونستون تشرشل "إن مستقبل العالم هو في يد الشعوب المتعلمة التي تستطيع التعامل مع التكنولوجيا العلمية في الحرب و السلم على السواء، وأننا لا نستطيع إقامة مجتمع حديث، بدون الأفراد المتعلمين، الذين ينبغي أن لا نضني عليهـــم بالجهـــد والمال"**[1].

شهد العالم ارتفاعا كبيرا في عدد المعلمين في مختلف أطوار التعليم انتقل هذا العدد من **52 مليون** في **1990** إلى **59 مليون** في **1997**، أكثر من ثلثي هذا العدد من المعلمين ينتمي إلى البلدان السائرة في طريق النمو.

والتعليم الثانوي كذلك شهد تغييرات كبيرة، فقد انتقل عدد التلاميذ في هذه المرحلة في العالم من **321 مليون في 1990** إلى **527 مليون في 1997** وتبع هذه الزيادة زيادة عدد أساتذة التعليم الثانوي من **19.4 مليون** في **1990** ليصل إلى **23 مليون في 1997.**

فقد بلغت نسبة ارتفاع عدد أساتذة التعليم الثانوي في العالم **14.3%**، تراوحت هذه النسبة في بلدان أمريكا الجنوبية والكرايبب إلى **11.6%**، وفي البلدان

---

(1) محمد مرسي: مرجع سابق، ص. 03.

العربية إلى **23.8 %** وفي مقابل هذا الارتفاع فإن عدد الأشخاص ممن هم في السن الرسمي للتمدرس في المرحلة الثانوية بلغ معدله **06%**، مع العلم أن عدد الأشخاص الذين لا يزاولون الدراسة في التعليم الثانوي ممن هم في سن التمدرس الرسمي بلغ أكثر من **288 مليون** شخص في **1995** أي نصف عدد التلاميذ المسجلين بصفة رسمية في هذه المرحلة (الذي بلـــغ **527 مليون**)[1].

وتميزت مهنة التعليم في هذه المرحلة بعدة سمات يلخصها **راست Rust** فيما يلي:[2]

- أن نسبة المعلمين الإناث من المعلمين تصل إلى **50 %** في المرحلة الثانوية.
- أن عدد سنوات الإعداد المهني للمعلم على المستوى العالمي تصل إلى **16 سنة** بالنسبة للمعلم الثانوي.

وباعتبار المرحلة الثانوية ذات موقع خاص في سلم التعليم العام في مختلف دول العالم، إذ تتزامن مع مرحلة ذات موقع مهم كذلك في النمو النفسي للإنسان وهي مرحلة المراهقة، مرحلة نمو القدرات وتكون الملامح العامة لشخصية الفرد، مما استوجب تطويرها وهو ما دعت إليــه مختلف المؤتمــرات الدوليــة والإقليمية، وفي هذا الإطار ينبغي الإشارة هنا كذلك إلى تأكيد هذه المؤتمرات على أهمية مهنة التعليم في المرحلة الثانوية، وبمعنى آخر أهمية دور أساتذة التعليم الثانوي في تطوير المرحلة الثانوية حيث أن التغيير في نموذج هذه المرحلة يقتضي إعادة النظر في أدوار الأستاذ الثانوي وأساليب أدائه وطبيعة العلاقة بينه وبين الطالب والمجتمع بصفة عامة، لذلك تجد تقرير اليونيسكو للخبراء حول التعليم

---

[1] Maria Teresa Siniscalco: op.cit.,P07-08.

[2] محمد مرسي: مرجع سابق، ص 148، 149.

الثانوي في القرن الحادي والعشرين (**بكين 2004**) يؤكد على أهمية دور أساتذة الثانوي، وكان من بين النتائج المعرفية التي حظيت بإجماع كبير ما يلي: [1]

- إن الدور البارز للمعلمين خاصة دورهم في تسيير التعليم، ومكانتهم ونزاهتهم والتزامهم تعتبر كلها عوامل أساسية لتعليم المهارات الحياتية بصورة ناجحة، ويعتبر التدريب الجيد للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها عاملا حاسما في هذا المجال.
- ينبغي تطوير مواءمة أساليب التدريس و المرافق والخدمات المدرسية من أجل تعليم المهارات الحياتية و القواعد السلوكية.
- كما كان من توصيات **تقرير اليونيسكو حول ورشة العمل عن تطوير التعليم الثانوي في إفريقيا (جزر موريس 2002):** [2]

يؤدي المعلمون دورا مركزيا في تحسين نوعية التعليم وفي تدريس المناهج الجديدة.

- يجب تنظيم عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من أجل تجديد معارف المعلمين وتعريفهم بالمواد الدراسية المختلفة وبتدريس المناهج الجديدة.
- يجب إعداد معلمين يتصفون بالجودة وبأعداد كافية لمقابلة الأعداد المتزايدة من الطلاب الذين يودون الالتحاق بالمدارس.

3) أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر:

يحتل أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر بشقيه العام والتكنولوجي مكانة هامة في هذه المرحلة التعليمية، وسنحاول التعرف على هذه المكانة من خلال أهم خصائص هذه الفئة من حيث شروط التوظيف، المهام، الإعداد والتكوين، الحقوق، والالتزامات.

---

[1] رشدي طعيمة وآخرون: مرجع سابق، ص. 505. 506.

[2] المرجع نفسه: ص 507 –508.

3-1) شروط توظيف أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر:

يوظف أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر من بين:

- خريجي المدارس العليا للأساتذة الحائزين على شهادة أستاذ التعليم الثانوي.
- من بين الطلبة الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة والحاصلين على شهادة الليسانس في التعليم.
- عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبصفة استثنائية بالنسبة للمناصب غير المشغولة من بين المترشحين الحائزين على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة مهندس، حيث يحدد الوزير المكلف بالتربية قائمة شهادات الليسانس والشهادات وكذا الاختصاصات.

ويتعين على المترشحين الموظفين المشاركة في التداريب التكوينية التي تنظمها الوزارة المكلفة بالتربية لأجلهم[1].

مما سبق يتبين لنا وجوب حصول المترشح للتعليم في المرحلة التعليم الثانوي في الجزائر على شهادات عليا,حيث تعطى الأولوية لخريجي المدرسة العليا الأساتذة ,نظرا لطبيعة تكوينهم الذي يتماشى مع خصوصيات هذه المرحلة ,ثم يأتي في المرتبة الثانية المترشحين الحائزين على شهادة الليسانس و شهادة مهندس لكن بصفة استثنائية وفق المناصب غير المشغولة، وعليه فالأولوية في توظيف أساتذة التعليم الثانوي تعطي لخريجي المدارس العليا للأساتذة.

3-2) مهام أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر:

يمارس أستاذ التعليم الثانوي عمله ومهامه في المؤسسة المعين بها تحت سلطة مديرها، فيقوم بتأدية النصاب القانوني المحدد له، ويلتزم بأداء الساعات الإضافية المسندة له من طرف إدارة المؤسسة طبقا للتنظيم الجاري به العمل،

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية المتمم، مرسوم تنفيذي رقم 05.168 مؤرخ في 28 ربيع الأول 1426 الموافق لـ:7 مايو 2005، المادة 56.

وتتمثل عموما مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم و القيام بنشاطات تربوية وبيداغوجية تشمل:[1]

أ) النشاطات البيداغوجية:

- التعليم الممنوح للتلاميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها.
- تأطير التداريب والخرجات التربوية.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات و المسابقات.
- المشاركة في عملية التكوين المختلفة.
- ويقوم الأستاذ بمنح المعارف و المعلومات التي يتضمنها البرنامج الرسمي المخصص لهم ضمن المواقيت الرسمية الواجب التقيد بها صفة قانونية وكاملة.

يتولى الأستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها، وهو المعني مباشرة بها إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام، ويتولى كذلك حساب المعدل في مادته وكذا تسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

يلزم الأستاذ بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيد أو كمؤطر بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية، القرار الوزاري رقم 153 المحدد لمهام الأساتذة في التعليم الثانوي والأساسي المؤرخ في: 1991/02/26، عدد خاص مارس.1991.

وتدخل مشاركة الأساتذة في الأنشطة المتعلقة بالامتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطات من حيث إجراؤها وحراسها وتصحيحها ولجانها في الواجبات المرسومة لهم.

ب) النشاطات التربوية:

يساهم الأساتذة بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وفي تربية التلاميذ وإعطاء المثل بما يأتي:

- المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك.
- المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.
- الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.
- ويكون الأستاذ مسؤولا عن جميع التلاميذ الحاضرين الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه في إطار التنظيم العام للمؤسسة و جدول التوقيت الرسمي.
- يكون الأستاذ مسؤولا عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه وعلى آمنهم ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.
- لا يمكن لأستاذ أن يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته أو أن يشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عينت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.
- يمنع الدخول على الأستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدرس باستثناء مدير المؤسسة والموظفين القائمين بمهمة التفتيش والتكوين والبحث والتوجيه والعون لجمع غيابات التلاميذ، ويمكن لنائب المدير للدراسات ومستشار التربية الدخول على الأستاذ في قسمه إما بطلب منه أو بأمر من مدير المدرسة.

بالإضافة إلى المهام المذكورة بالنسبة للأستاذ ضمن مهامه كأستاذ فإنه يتولى مهام أخرى إذا كان ذو صفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي، أو أستاذ مسؤول على المادة وتتمثل هذه المهام في:

أولا) مهام الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي: [1]

يتولى الأستاذ الرئيسي في التعليم الثانوي المهام التالية:

- تنسيق عمل الأساتذة الذين يقومون بالتدريس في القسم الواحد.
- القيام بمتابعة سلوك تلاميذ القسم وأعمالهم و نتائجهم.
- تنشيط التفكير الجماعي في المشاكل التي يلاحقها التلاميذ أو الأساتذة داخل القسم.
- المشاركة في خلق جو ملائم يحفز التلاميذ على بذل الجهد المتواصل ويدفع الأساتذة إلى تقديم عمل ناجح.
- يحضر الأستاذ الرئيسي مجالس الأقسام بالاشتراك مع نائب المدير للدراسات ومستشاري التربية، مجالس الأقسام التي تنعقد في نهاية الفصل.
- يعقد الأساتذة الرئيسيين للأقسام المتوازية أو الأقسام ذات المستوى الواحد تحت رئاسة مدير المؤسسة، اجتماعات للتنسيق و التشاور مرتين في الفصل الواحد، كما يشارك الأستاذ الرئيسي في كل مجلس تأديب يعقد للبت في قضية منسوبة لتلميذ تابع للقسم الذي يشرف عليه.

ويمكن أن يبادر الأستاذ الرئيسي عند الحاجة بعقد اجتماع لأساتذة القسم الواحد و تهدف هذه الاجتماعات بصفة عامة إلى:

- التنظيم الأفضل للتعاون داخل القسم قصد تحقيق نجاعة أكبر لعمل الأساتذة وإقامة الجو المناسب و الكفيل بتحسين قدرات التلاميذ.

---

[1] وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية،القرار الوزاري رقم 177 بتاريخ: 1991/03/02 المحدد لمهام الأساتذة الرئيسيين في التعليم الثانوي، عدد خاص، مارس 1991.

ثانيا) مهام الأستاذ المسؤول على المادة في التعليم الثانوي:

بالإضافة إلى المهام المرسومة لأستاذ التعليم الثانوي يتولى الأستاذ المسؤول على المادة بصفـــة خاصـــة ما يلي:[1]

- تنظيم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة.
- التأكد من تطابق الطريقة التربوية المتبعة مع الأهداف والبرامج والتوجيهات الرسمية المتعلقة بتدريس المادة.
- المساعدة على اقتناء الوسائل التعليمية والتجهيزات الضرورية لإعطاء تعليم ناجح واستعمالها بعقلانية.
- العمل على انسجام المقاييس والمناهج والكيفيات فيما يتعلق بمراقبة عمل التلاميذ وتقييمه وتنقيطه.
- اقتراح ترتيب الأنشطة بكيفية منسجمة قصد الاستغلال العقلاني للتوقيت الأسبوعي المخصص للمادة.
- المشاركة في إعداد التوزيعات الخاصة بمضامين البرامج.
- تنفيذ الإجراءات التي يتطلبها العمل المشترك بين المواد.

ويعرض الأستاذ المسؤول على المادة على مدير المؤسسة رزنامة اجتماعات التنسيق والأيام التربوية الداخلية التي يتم إعدادها بالتشاور مع أساتذة المادة، ويعقد الأساتذة المسؤولون على المواد اجتماعات شهرية للتنسيق فيما بينهم ويجتمعون تحت رئاسة مدير المؤسسة مرة في الشهر.

تعقيب:

يقوم أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر بعدة مهام يمكن تقسيمها إلى مهام ونشاطات بيداغوجية وأخرى تربوية، تشمل تربية التلاميذ والاهتمام بكل ما من

---

[1] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية، القرار الـــوزاري رقـــم 177 بتـــاريخ1991/03/02 المحدد لمهام الأستاذ المسؤول على المادة في التعليم الثانوي، عدد خاص، مارس 1991.

شأنه ترقية الحياة الاجتماعية داخل المؤسسة إضافة إلى الاهتمام بالجوانب البيداغوجية التي تشمل التأطير التربوي، تحضير الدروس وإجراء الامتحانات وتصحيحها، تطبيق البرنامج الرسمي ضمن المواقيت الرسمية ووفق النصاب الأسبوعي لساعات العمل المؤداة بالمؤسسة التعليمية و التي تبلغ 18 ساعة.[1]

يضاف إلى هذه المهام، مهام أخرى إذا كان الأستاذ يحمل صفة أستاذ رئيسي في التعليم الثانوي، تشمل تنسيق العمل مع أساتذة القسم الواحد والتنظيم الأفضل للتعاون داخل القسم، من خلال متابعة جميع الأمور المتعلقة بالقسم.

أما الأستاذ المسؤول على المادة، فيعمل على تنظيم التشاور بين أساتذة المادة الواحدة والعمل على انسجام المقاييس والمناهج والترتيب العقلاني للأنشطة بما يتماشى والتوقيت الأسبوعي للمادة، إضافة إلى المساعدة على اقتناء الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة المدرسة واستعمالها بصورة عقلانية.

3-3) دور أساتذة التعليم الثانوي في المجالس الإدارية و التربوية في الجزائر:

بالإضافة إلى المهام السابقة فأساتذة التعليم الثانوي لهم الحق في عضوية مختلف المجالس في مؤسسات التعليم الثانوي وتشمل هذه المجالس:[2]

1) مجلس التوجيه والتسيير:

الذي يضم **(03)** ممثلين عن الأساتذة العاملين بالثانوية، الذين ينتخبون لمدة ثلاثة سنوات، ومن مهام هذا المجلس إبداء الرأي في التنظيم العام للمؤسسة، تقديم مقترحات لتحسين ظروف العمل وتظافر الجهود لتجسيد الأهداف المرسومة للمؤسسة وإبرام الصفقات في إطار التنظيم الجاري العمل به، مشاريع توسيع المؤسسة وتجهيزها وترميمها، الحساب المالي للمؤسسة للعام المنصرم.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية المتمم، الجريدة الرسمية رقم 6، تاريخ: 1990/02/06، المادة 55.

[2] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص.223-241..

2) مجلس التعليم:

يضم مجلس التعليم أساتذة المادة الواحدة في المؤسسة، بشرط أن يكون عددهم أكثر من خمســـة أساتذة، فإن كان أقل من هذا العدد يضم أساتذة المواد المتقاربة أو المتكاملة، ويهدف هذا المجلس إلى تسهيل التشاور بين أساتذة المادة الواحدة أو المواد المتكاملة، تحليل المواقيت والبرامج التعليمية، تقديم جميع الاقتراحات فيما يخص المسائل المرتبطة بتعليم المادة.

وينعقد مجلس التعليم مرتين على الأقل في السنة الدراسية، ويكون الأستاذ المسؤول على المادة هو المنشط الأساسي لمجلس التعليم.

3) مجلس الأقسام:

يشمل هذه المجلس كل الأساتذة الذين يدرسون في القسم المعني إضافة إلى أعضاء من الأسلاك الأخرى، يجتمع أربع مرات في السنة الدراسية على الأقل، وتدرس فيه المواضيع التالية:

- إفادة الأساتذة بالتعليمات والتوجيهات الرسمية.
- التذكير بالظروف التي جرت بها الأنشطة داخل القسم خلال السنة المنصرمة.
- النظر عند الاقتضاء في التماسات التلاميذ وأوليائهم حول قرارات المجلس.
- تحليل ظروف تطبيق البرامج الرسمية وإجراءات معالجة النقائص المسجلة.
- تقييم نتائج كل تلميذ وتقديرها.
- المعلومات والملاحظة تدون على الكشوف الفصلية التي توجه إلى الأولياء، وتشمـــل المكافــآت والعقوبات.
- تحليل الحصيلة السنوية لنشاط كل تلميذ.
- القرارات المتعلقة بمصير التلاميذ من حيث المزاولة الدراسية.

وتخضع مداولات مجلس الأقسام مثلما تخضع مداولات جميع المجالس إلى قانون الشر المهني، ويجب على الأساتذة المشاركة في اجتماعات مجالس الأقسام، كما يمكن أن يعقد مجلس القسم دورة غير عادية بطلب من الأستاذ الرئيسي.

4) مجلس القبول والتوجيــه:

ويتمثل دورة في تسهيل توجيه التلاميذ بعد الجذع المشترك، ويتم اشتراك أساتذة التعليم الثانوي اشراكا واسعا وفعليا ومسؤولا، حيث يدرس اقتراحات مجالس الأقسام فيما يتعلق بتقويم وتوجيه تلاميذ الجذوع المشتركة.

- أخذ القرار النهائي في قبول وتوجيه التلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات المفتوحة في السنة الثانية.
- أخذ القرار بإعادة السنــة الأولى ثانوي في الجذع المشترك الذي قضى فيه التلميذ سنـــته أو في الجذع المشترك الذي يناسب الملمح التربوي للتلميذ.

ويمثل أساتذة التعليم الثانوي في هذا المجلس كل من:

- الأساتذة الرئيسين مسؤولي الأقسام في السنـــة الأولى ثانوي حسب كل جذع مشترك.
- أستاذ المادة الرئيسي لكل شعبة من الشعب المفتوحة بالسنة الثانية بالمؤسسة.

يجتمع هذا المجلس بعد الانتهاء من اختبارات الفصل الثالث وانعقاد مجالس الأقسام، وتبلغ القرارات النهائية للتلاميذ وأوليائهم ضمن الكشوف الخاصة بالنقاط للفصل الثالث، تكون القرارات نافذة ويحتفظ الأولياء بحق الطعن.

5) مجلس التأديب:

ويتمثل دوره في معالجة الأخطاء والمخالفات التي تنسب إلى التلاميذ، ويمثل الأساتذة في هذا المجلس الأستاذ الرئيسي لقسم التلميذ المعني وتكون مشاركته بصفة

استشارية، إضافة إلى الأعضاء المنتخبين الذين يمثلون الأساتذة في مجلس التوجيه والتسيير.

يخبر مدير المؤسسة الولي الشرعي للتلميذ بقرار التأديب مباشرة بعد الاجتماع ويؤكده برسالة مضمونـــة.

4-3) إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر:

إن عملية الإعداد و التكوين هي حجر الأساس في بناء شخصية أستاذ التعليم الثانوي كإنسان أولا، وكمدرس صاحب مهنة ثانيا تقع عليه مسؤوليات الحياة التربوية ومهامها خاصة، وفي هذا الإطار، لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية بتكوين الأساتذة حيث ينص على أن التكوين عملية مستمرة لجميع المربين في جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي.

وفي هذا المجال ينصب مسعى وزارة التربية الوطنية في اتجاهين:[1]

الاتجاه الأول: اشتراط توافر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، حيث يتم مراجعة شروط الالتحاق بمهنـــة التدريس، ووظائف ومهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها وفقا لمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية.

الاتجاه الثاني: البحث عن صيغ جديدة أكثر ملاءمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر، والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل عليما وتربويا.

---

[1] الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية: إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر.
(http://www.meducation.edu.d3/Français/congre/Forum_cadre.php),13/02/2007

ويتم تكوين أساتذة التعليم الثانوي بالمدارس العليا للأساتذة، تدوم مدة التكوين (05) خمس سنوات في جميع مواد التخصص للحاصلين على شهادة البكالوريا ويشمل التكوين الجانب المعرفي والمهني.

وفي إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط الأساتذة لمدة تتراوح ما بين ثلاث سنوات إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم ويشترط في مدن يلتحقون بهذه المؤسسات للحصول على شهادة البكالوريا.

3-5) حقوق والتزامات أساتذة التعليم الثانوي:

أ) حقوق أستاذ التعليم الثانوي:

يتمتع أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر بحقوق عديدة ومتنوعة بعضها عام وبعضها خاص بالوضعية التي يكون فيها إما مباشرا للعمل أو منتدبا أو مستودعا أو يقضي الخدمة الوطنية.

أ) الحقوق العامــــة:[1]

- الحق في الراتب الشهري بعد قضاء الخدمـــة.
- الحق في العطلة السنويـــة بعد قضاء المدة القانونيـــة من الخدمـــة.
- الحق في العطلة الأسبوعيـــة.
- الحق في العطل القانونية الرسمية.
- الحق في العطل لأسباب مرضية.
- الحق في الحماية الاجتماعية (الضمان الاجتماعي والمنح العائلية).
- الحق في الاستقالـــة.
- الحق في الانتداب طبقا للقانون الساري المفعول.
- الحق في الاستيداع طبقا للقانون الساري المفعول.

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص.168-169.

- الحق النقابي وفقا للقانون.
- الحق في التكوين و تحسين المستوى وتجديد المعارف.
- الحق في الترقية الصفية.
- الحق في الأمن أثناء الخدمة أو بسبب الخدمة.
- الحق في التنقيط.
- الحق في عطل استثنائية.
- الحق في عطلة الأمومة بالنسبة للعاملة.
- الحق في الاطلاع على ملفه في حالة تعرضه لإجراءات التأديب.
- الحق في الدفاع عن نفسه والاستعانة بمدافع عنه في حالة مثوله أمام مجلس التأديب.
- الحق في الطعن إذا ما تعرض لعقوبة من الدرجة الثالثة.
- الحق في رفع القضية إلى لجنة الموظفين في حالة تعرضه إلى عقوبة من الدرجـــة الثانية.
- الحق في الاستفادة من الخدمات الاجتماعية.
- الحق في الاستقرار بالمنصب.
- الحق في التعويض عن الضرر الذي لحق به بسبب الخدمـــة.
- الحق في الإضراب كما يحدده القانون.

ب) الحقوق الخاصـــة:

أولا: حقوق خاصة بالمواقف المنتدب:

يعتبر الانتداب عن حالة نشاط بالنسبة للعامل المرسم (المثبت) في منصب عمله الذي يدعى إلى ممارسة وظائف أو نشاط في هيئة أو مؤسسة غير مؤسسته

المستخدمة، يقرر الانتداب بناءا على طلب من العامل وبعد موافقة المؤسسة التي يلتمس الانتداب إليها بمقرر من المؤسسة المستخدمة الأصلية وذلك لمدة خمس **(05)** سنوات.[1]

وبناء على ما سبق فالموظف المنتدب له الحق في:

- إعادة إدراجه في سلكه الأصلي وفي منصب عمله الأصلي أو منصب مماثل بعد مدة انتدابه القانونية ولو كان زائد على المناصب المطلوبة.
- الحق في راتب يساوي راتب موظف مثبت يماثله في مستوى التأهيل والأقدمية.
- الحق في الاحتفاظ بالأقدميـــة التي تساوي أقدميـــة الخدمات الفعلية التي أداها في منصبه الأصلي ومنبه الجديد (المنتدب فيه) وتستعمل في الترقية.

ثانيا: حقوق خاصة بالموظف المحال على الاستيداع:

إن حالة الاستيداع هي إيقاف مؤقت لعلاقة العمل بالنسبة لموظف مرسم (مثبت) في منصب عمله، ويترتب عن هذا التعليق الكف والتوقف عن العمل وتوقيف الراتب وما يتبعه من إستفادات اجتماعية، كما تتوقف تلقائيا حقوقه المتعلقة بالأقدمية وبالترقية والتقاعد، غير أنه يحتفظ بالحقوق المكتسبة في الرتبة التي كان فيها يوم قبول إحالته على الاستيداع، وتتنافى الإحالة على الاستيداع مع أية وظيفة أو نشاط يدر الربح على صاحبه.

وعلى ما سبق، فالمجال على الاستيداع له الحق في إدراجه بعد مدة إحالته على الاستيداع في سلكه الأصلي ويعين في منصبه الأصلي أو في منصب مماثل.[2]

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص.169.

[2] المرجع نفسه.

ثالثا: حقوق خاصة بالموظف المتواجد في الخدمة الوطنية:

الخدمة الوطنية وضعية من الوضعيات التي يمكن أن يكون موجودا فيها الموظف عندما ينادي عليه لتأدية الواجب الوطني ويجند للمدة القانونية.

وعلى هذا الأساس فالمتواجد في الخدمة الوطنية له الحق في الترقية، حيث تحسب المدة التي قضاها في الخدمة الوطنية في الترقية، كما تحسب في حساب التقاعد.[1]

بالإضافة إلى الحقوق السابقة، فللموظف المعلم حقوق أخرى وهي:

- حق التمتع بالعطل المدرسية الخاصة بالتلاميذ، غير أنه يمكن للإدارة استدعائه لحضور تربصات تكوين وللمشاركة في أعمال لجان الامتحانات.
- الحق في منحة المردود الفردي حسب التنظيم المعمول به.
- الحق في المنح والتعويضات (تعويض المنطقة الجغرافية، المنحة العائلية،...)

كما تلتزم الإدارة المستخدمة بإلتزامات قانونية نحو موظيفها وهي كالتالي:

- حماية الموظف من التهديد والإهانة والشتم والقذف والاعتداء الجسدي عليه.
- نشر جميع المقررات التي تتضمن تثبيت الموظفين وترقيتهم وحركة تنقلاتهم وإنهاء مهامهم.
- تبليغ الموظف بتثبيته وبترقيته وبنقله.
- استشارة لجنـــة الموظفين في حالة الانتداب التلقائي.
- تقوم الإدارة مقام الضحية في الحصول على الحقوق من مرتكبي التهديد أو الاعتداء.

---

[1] المرجع نفسه، ص.169.170.

- تتولى الإدارة أعمال التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات لتحسين تأهيل العمال.
- تلتزم الإدارة بالرد بالقبول أو بالرفض على طلب الاستقالة في ظروف ثلاثة أشهر إبتداءا من تاريخ إيداع الطلب.
- تلتزم تصفية وضعية الموظف الموقف لإحالته على مجالس التأديب في ظروف شهرين اثنين ابتداء من تاريخ أول يوم من توقيفه.

2) التزامات أستاذ التعليم الثانوي:

إن التزامات الموظف بصفة عامة تجاه الإدارة العمومية التي تستخدمه محددة قانونا بالسلوك العام الذي يجب أن يسلكه أثناء الخدمة خاصة، وتعتبر هذه الالتزامات واجبات مفروضة على الموظف بحكم عقد العمل الذي أبرمه مع الإدارة المستخدمة، وأي إخلال بهذه الالتزامات يعرض صاحبه لعقوبات، وهذه الالتزامات عامة بين جميع الموظفين في مختلف قطاعات الوظيف العمومي وخاصة لجميع أساتذة ومعلمي قطاع التربية والتعليم.[1]

أ) الالتزامات العامـــة:

- الالتحاق بالمنصب المعين للموظف بصفة عامة من أجل مباشرة عمله ومهامه.
- الالتزام بالسر المهنـــي.
- بالنسبة للموظف الذي يعمل زوجه عملا خاص مربحا في التجارة أو الصناعة أو له شركة صناعية أو مالية أو تجارية يجب عليه أن يصرح بهذا لإدارته حتى تتخذ كل الإجراءات الضرورية لحماية مصالحها.
- التحلي بالأخلاق الحسنة وتجنب جميع الأفعال التي تتنافى والحرمة المرتبطة بمهام الموظف ولو كان ذلك خارج الخدمة.

---

[1] عبد الرحمان بن سالم: مرجع سابق، ص. 171،.172.

- الالتزام بخدمة الدولة التي تستوجب الولاء التام من طرف جميع المستخدمين.
- تطبيق مستلزمات الخدمة مثل المحافظة على الوقت والانضباط والمواظبة وحسن الهيئة ولياقة الهندام و التحلي بالضمير المهني.

ب) الالتزامات الخاصـــة:

يلتزم عمال التربية وأساتذة التعليم الثانوي بالالتزامات التالية:

- الالتزام بالتنظيم التربوي من حيث التوقيت والحجرات والأفواج.
- الالتزام بالبرامج و المواقيت الرسمية.
- الالتزام بما تقرر في مداولات المجالس المختلفة.
- عدم اللجوء إلى العقاب الجسدي وإلى كل ما يمس بشخصية التلميذ وكرامته.
- الامتثال لأوامر السلطة السلمية المباشرة وتنفيذ التعليمات الصادرة عنها والخضوع لسيطرة مدير المؤسسة التعليمية طبقا للتنظيم الجاري العمل به.
- القيام بإعداد الدروس المسبق.
- القيام بتصحيح الفروض وتقييم الدروس و المعلومات المقدمـــة للتلاميذ.
- المشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة المنصوص عليها في التنظيم.
- المشاركة في الامتحانات والمسابقات المنظمة من طرف الوزارة والمستدعى الحضور إليها.
- المشاركة في عمليات التكوين المبرمجة والمنظمة من طرف السلطة.
- مرافقة التلاميذ عند الضرورة عند تنقلهم خارج الحرم المدرسي للمشاركة في الاستعراضات والمظاهرات التربوية والثقافية والرياضية والفنية.
- الالتزام بتأدية النصاب الأسبوعي القانوني.
- تربية التلاميذ في النواحي الفكرية والأخلاقية و البدنية.
- الخضوع للقواعد المنصوص عليها في النظام الداخلي للمؤسسة.

4) أستاذ التعليم الثانوي في بعض دول العالم:

سنعرض في هذا الجانب إلى نماذج خاصة بأساتذة التعليم الثانوي في بعض دول العالم.

أ) أستاذ التعليم الثانوي في المملكة الهاشمية الأردنية:[1]

تستقبل وزارة التربية والتعليم في الأردن طلبات الراغبين بالعمل في التعليم الثانوي عن طريق مديريات التعليم التي تقوم بعد إجراء المقابلات والاختبارات بترشيح العدد المحدد لها من أفضل المتقدمين، ويتم الترشيح من خريجي الجامعات ومن كليات المجتمع "سنتان بعد الثانوية "، ويتم تدريب المعلمين الجدد وفق برامج محددة وهناك برامج متنوعة للتدريب والتأهيل التربوي تتم على ضوء حاجة المتدرب والمستجدات التربوية التي يفرضها التطوير المستمر للعملية التربوية، والبرامج القصيرة في التدريب تتم في أقسام التدريب.

أما البرامج التأهيلية، فعن طريق الجامعات وفق اتفاقيات تتم بهذا الخصوص، وقد طورت الأسس والمعايير التي تنظم عمليات التعيين والنقل والترقية بهدف الارتقاء بفعالية الأداء، كما خصص **وسام التربية** بمختلف الدرجات يوزع على المميزين والمميزات كل عام لحفز العاملين على الإبداع والاجتهاد.

كما يتهيكل الأساتذة في نوادي المعلمين، التي تم إنشاؤها بأمر ملكي حدد أهدافها ومناهجها، ويهدف النادي إلى توثيق الصلات التربوية والاجتماعية بين الأساتذة وتوفير الإمكانيات والمناخ للممارسة الأنشطة الثقافية والفكرية.

---

(1) موقع البوابة الالكتروني:التعليم في المملكة الهاشمية الأردنية
(http://www.BAB.com/article/full_article.cfm?id=6639) ,27/12/2006

وتعتمد هذه النوادي في مصادر تمويلها على رسوم الانتساب والاشتراك السنوي، مع مخصص في موازنة الوزارة، بالإضافة إلى الهبات والتبرعات وعوائد استثمار أموال النوادي.

كما يحظى الأساتذة في الأردن **بصندوق إسكان موظفي وزارة التربية،** ويمول هذا الصندوق عن طريق القروض والاشتراكات ومخصصات المكرمة الملكية، كما أن هناك أيضا صندوق آخر للضمان الاجتماعي للعاملين في وزارة التربية.

ب) أستاذ التعليم الثانوي في ماليزيا:

- الإعداد في الجامعات:

تعد الجامعات المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع بها كليات للتربية، مدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات تمنح خريجيها الشهادة الجامعية الأول **(البكالوريوس)،** كما تقدم هذه الكليات برنامـج الديبلـوم العالـي فـي التربيـة **(ما بعد التخرج)،** لمدة سنـة.

وتدرس في هذه الجامعات المناهج الدراسية نفسها التي تدرس في كليات تدريب المعلمين، وتتكون المواد الأساسيـة من: أسس التربية، علم النفس التربوي، دراسات تربوية، التعليم في ماليزيا، علم الاجتماع التربوي، طرائق التدريس.

أما المواد الاختيارية فتشمل الفنون، التربية البدنية والصحية، تعليم اللغة، تعليم العلوم، العلوم الاجتماعية، الموسيقى.

- التدريب في أثناء الخدمـة:

ويقضي المعلمون المتدربون عشرة أسابيع في المدارس للتطبيق العلمي.

إضافة إلى الإعداد في الجامعات، هناك برامج التدريب أثناء الخدمة التي تقدمهـــا وزارة التربية للمعلمين والأساتذة وتهدف إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها.

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في أثناء الخدمة، كل خمس سنوات، إذ يتم إعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في مهنة التدريس لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من أساليب التدريس و المعارف الجديدة.

- **الإعلام التربوي:**

تعطي ماليزيا الإعلام التربوي اهتماما كبيرا ويعد من أولويات العمل التربوي، ويصدر الإعلام التربوي بعض الدوريات ومنها المجلة التربوية الشهرية الموجهة للمعلمين التي يصدرها معهد أمين الدين باقي، المخصص للقيادات التربوية، بالإضافة إلى نشرة شهرية تعني بتثقيف المعلم وتوزع على المدارس وتوضع في غرفة المعلمين للاطلاع عليها بالمجان.

كما توفر الوزارة مراكز مصادر التعلم وتعتبر كمراكز للمعلمين حيث يلتقون ببعضهم بعضا لتبادل الأداء و الأفكار حول مختلف الشؤون التعليمية.

إضافة إلى ما سبق، فيوجد في ماليزيا نوعان من سلم الرواتب الخاص بالمعلمين وهما:

- سلم خاص بالمعلمين الجامعيين ويعين عليه مدير والعـــموم والإدارات التعـــليمـــية و المشرفون على المدارس و المعلمون.
- سلم خاص بغير الجامعيين، يعين عليه المعلمون بعد الثانوية العامة، ويستمر عليه المعلم حتى يحصل على مؤهل جامعي لينتقل إلى السلم الأعلى.

ويتم فصل المعلم من الخدمة إذا تغيب سبعة أيام متواصلة ما لم يقدم تقريرا طبيا معتمدا وتحسم هذه الأيام من إجازته.

جـ) أستاذ التعليم الثانوي في اليابان:

يتم إعداد المعلم لمرحلة التعليم الثانوي في معاهد إعداد المعلمين أو في الجامعات، وتشرف الوزارة على إعداد المناهج اللازمة لذلك وتوافق عليها، ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد شهادة من الفئة الأولى: **معلم المرحلة الثانوية العليا.**

بعد تخرجه من الجامعة (04 سنوات) وحصوله على درجة الماجستير، ويمنح **شهادة صلاحية للتدريس** ويشمل منهج إعداد المعلم علوم تربوية (بنسبة **10%**)، وعلوما تخصصية بنسبة **(90 %).**

كما تنظم الجامعات دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، بهدف المحافظة على مستويات محددة والأداء المتطور، علما بأن نتيجة هذا التدريب تدخل في عملية الترقية.

ويتهيكل عدد كبير من الأساتذة في اتحاد المعلمين الياباني الذي ساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية ورفع مكانتهم بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع اجتماعي متميز في اليابان.[1]

د) أستاذ التعليم الثانوي في انجلترا:

أولا: الإعداد:

يحظى المعلم في جميع مراحل التعليم باهتمام بالغ، إعداد وتدريبا وتقويما وخدمة، ومنذ 1984 اقتصر الالتحاق بمهنة التعليم على خريجي الجامعات، بجانب الحصول على المقررات الدراسية بالإعداد الأولى للمعلم حيث يوجد نمطان أساسيان للإعداد هما:[2]

---

(1) عبد الغاني عبود وآخرون: مرجع سابق، ص.401،400.

(2) المرجع نفسه، ص.359.

- **مستوى البكالوريوس Graduate–Under Level**: حيث يحصل الطلاب على مقرراتهم الدراسية في الجامعات والمعاهدة البوليتكنيكية ومعاهد التعليم العالي وتختتم بالحصول على **بكالوريوس التربية Bachelor of Education Degree** والحصول على هذا المؤهل قد يكون لمدة ثلاث سنوات دون الحصول على شهادة الشرف للعمل في المهنة أو بعد أربع سنوات مع الحصول على شهادة الامتياز وشرف العمل في المهنة.
- **مستوى الدراسات العليا Post :.Graduate Level** يعتمد على إعطاء مقررات دراسية لمدة عام واحد بعد الدرجة الجامعيـــة الأولى، لغير الحاصلين على بكالوريوس التربية (**Bed**)، وذلك لحصولهم على شهادة التربية.

وتقع مسؤولية اختيار الأستاذ على المدرسة، أي أن مجلس المدرسة يتولى ترشيح الأساتذة الذين ترغب المدرسة في تعيينهم حسب حاجتها، ثم تـــتولى الإدارة المحلية للتعليم أمر تعيينهم، و بعد التعيين يوقع الأستاذ عقدا مع المدرسة يتضمن حقوقه وواجباته، وعلى الإدارة التأكد من مؤهلاته وحالته الصحية.

ويتبـــع الأساتذة للإدارة المحلية للتعليم، وهي مسؤولة عن تأمين رواتبهم، التي تحدد بطريقة تقديرية من جانب اللجان المختصة، التي يطلق عليها اسم **لجان برنهام Brunham commmitee** التـــي تضم ممثلي السلطات التعليمية المحلية، ووزير التربية و العلوم في جانب وممثلي المعلمين في جانب آخر، فإذا لم يحدث اتفاق، تحول القضية إلى حكم وسيط، يعتبر ملزما للطرفين، فإذا لم يحدث اتفاق، يتم تحويل القضية على البرلمان.[1]

ثانيا: الامتيازات:

تشمل الامتيازات التي يحظى بها المعلم في المرحلة الثانوية، بتدريب في الجامعات، معاهد التعليم العالي الأخرى، ويتمتع ببرامج ترويحية تستغرق عدة أيام

---

(1) عبد الغني عبود و آخرون: مرجع سابق، ص.361.

أو أسابيع، كما يمكن له التمتع أحيانا بإجازة تفرغ لمدة فصل دراسي واحد أو سنة دراسية مدفوعة الراتب يخصصها للبحث العلمي.

- ويمكنه كذلك الاستفادة من خطط تبادل المدرسين التي تنظم في إطار التبادل الثقافي بين بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية ودول **الكومنويلث**، وبجانب ذلك يستطيع المدرس الانضمام إلى الجمعيات المهنية بغية الحصول على رواتب مناسبة وظروف عمل جيدة مع الحفاظ على معايير المهنة.
- كما تؤكد اللوائح أن الإدارة المحلية للتعليم، ليس من حقها نقل أي مدرس إلى مدرسة أخرى تابعة لها،بقصد سد نقص فيها، بينما يتوافر الحق للمدرس في الانتقال عن طريق المنافسة على الوظيفة الشاغرة التي أعلنت عنها.

ثالثا: الالتزامات:

يخضع المعلم للتقويم المستمر طوال عامين دراسيين متواليين، يبدأ العام الأول بالمراقبة من خلال الصف والمقابلات والاجتماعات، و تتواصل اللقاءات في العام الثاني لتلمس مدى تقدمه، ومدى قدرته على تحقيق أهداف التعليم وغاياته، أما في السنوات التالية فيخضع لتقويم واحد سنويا بواسطة مديره، أما تقويم المدير نفسه فمن اختصاص الإدارة المحلية للتعليم و مجلس إدارة المدرسة.[1]

وفي سياق الرفع من مستوى المدرسين في جميع الأطوار التعليمية بما فيها الطور الثانوي، تم إنشاء **وكالة تدريب المعلمين** في **1994** وهي هيئة مدنية تعاونية تستهدف رفع مستويات التلاميذ بتدريب معلميهم، وتتضمن مهماتها أيضا تحسين نوعية التعليم وتطويره ومن أهدافها الأساسية:

---

[1] موقع البوابة الالكتروني: التربية و التعليم في انكلترا :
(http://www.bab.com/article/full_article.cfm?id=7256), 23/12/2006

- توفير التدريب المتنوع و الراقي الذي يتيح للمدرسين الجدد قدرا كبيرا من المـــعرفة و التفاهم و الكفاءة، ما يعينهم على التفاعل مع طلابهم.
- تأمين مشاركة فعالة للمدارس في كل أنواع التدريب.
- تحسين ظروف المهنة وتطويرها.
- توفير تعليم متميز وعالي الجودة.
- تقديم المشورة لوزير الدولة لشؤون التعليم وغيره من المسؤولين فيما يتعلق بتدريب المعلمين عبر قنوات اتصال مع الإدارات و الهيئات المعنيـــة.
- الاستمرار في إجراء دراسات للتطوير المهني.

هــ) أستاذ التعليم الثانوي في فرنسا:[1]

أولا: الإعداد:

يتم إعداد الأساتذة في معاهد جامعية لتأهيل المعلمين، فبعد نيل الشهادة الثانوية (البكالوريا) ونيل شهادة دراسات ما بعد الثانوية في الجامعة، لثلاث سنوات (فصول دراسية) على الأقل يقبل المرشحون (الذين ينبغي أن يحملوا جنسية بلد من بلدان الاتحاد الأوربي) في معهد جامعي لتأهيل المعلمين بناء على دراسة ملف، أو مقابلة شخصية عند اللزوم.

بعد أن ينهي الطالب سنة دراسية نظرية وعملية مركزة في المعهد يتقدم لاختبار نيل إحدى شهادات التدريس الثانوي:

- **شهادة الأهلية للتدريس الثانوي (Capes)** والمنظمة لكل مادة ما عدا التربية البدنية والرياضية.
- **شهادة الأهلية لتدريبس التربية البدنية والرياضية (Capeps)**
- **شهادة الأهلية للتدريس العام التقني (Capet)**

---

(1) موقع البوابة الإلكتروني: التربية و التعليم في فرنسا:
(http://www.bab.com/article/full_article.cfm?id=6641) ،26/12/2006

- **شهادة الأهلية للتدريس في ثانوية مهنية من المرتبة الثانية،** المنظمة لكل مادة من مواد التعليم العام أو المهني **(Cap1e2).**

وبعد اجتياز هذه الاختبارات ينهي الطالب سنة تدريسية ويتقاضى راتبا على هذه الصفة.

رابعا: التدريس أثناء الخدمة:

يتمتع الأساتذة المثبتون خلال حياتهم الوظيفية برصيد تفرغ اختياري مدته **36 أسبوعا،** يكرس للتدريس المستمر، ويوجد في كل منطقة في فرنسا مركز لتدريب المعلمين، تعقد فيه دورات تدريبية على مدار السنـــة، ويتم تحديد نوع البرامج المقدمـــة في الدورة اعتمادا على حاجـــة المتدربين، حيث تبعث استبيانات توزيع على كل الأساتذة يوضحون من خلالها نوع الدورات التي يحتاجونا إليها.

ويضع المركز اعتمادا على تحليله للاستبيانات المعادة من الأساتذة، دليلا للبرامج التدريبية يبعث للمدارس و الثانويات مع بداية العام الدراسي.

وتركز الدورات التي يقدمها المركز، على طرائق التدريس الحديثـــة والوسائل التعليمية وكيفية استخدامها، والتغلب على المشكلات الطارئة في عملية التعلم.

ويقوم بالتدريب في هذه البرامج، أساتذة من الجامعات ومفتشون تربويون ومعلمون متميزون بمقابل مادي إذا كان خارج ساعات الدوام الرسمية، ويوفر السكن والإعاشة بالمجان للمتدرب إذا لزم الأمر.

وتنظم الدورات التدريبية الخاصة لمدرسي التعليم الثانوي وهي اختيارية وبالإمكان أن يلزم المفتش المعلم بحضورها إن رأى ذلك، وليس هناك أي مقابل مادي أو ترقية وظيفـــة للمتدربين،لأن الهدف من هذه العملية هو رفع مستوى الأستاذ وهو على رأس العمل ليواكب التطورات الحديثة في عملية التعلم والتعليم.

خاتمة:

عرفت العملية التعليمية بالمعلم والتلاميذ والمنهج، وبعد هذه العناصر تدخل الوسائل التعليمية والإدارة المدرسية وأي عنصر منها له قيمة ومدلول.

ويعتمد نجاح هذه العملية بنسبة كبيرة على المعلم في جميع المراحل التعليمية وبالأخص في مرحلة التعليم الثانوي لدوره الكبير في تأهيل التلاميذ ليصبحوا بعد ذلك من الفئات المتخصصة التي تحتاجها المؤسسات في المجتمع.

وقد مرت مهنة التعليم في المرحلة الثانوية بعدة تحولات خلال القرون الماضية في مختلف المجتمعات الإنسانية، لتصبح بدءا من نهاية الحرب العالمية الثانية مهنة لها قوانينها وتشريعاتها التي تبرز المؤهلات المطلوبة في المرشحين للتعليم في هذه المرحلة وبرامج إعدادهم وتكوينهم أثناء الخدمة.

وقد تبع هذه التحولات ارتفاع أعداد الأساتذة في هذه المرحلة، لدورهم الكبير في تكوين الموارد البشرية المؤهلة لمواكبة التغييرات المتسارعة التي يشهدها العالم، حيث انعقدت عديد المؤتمرات التي انصبت على إبراز دور أساتذة العليم الثانوي في هاته العملية.

والجزائر كغيرها من بلدان العالم، اهتمت بهذه الفئة من خلال سن التشريعات المنظمة لعمل أساتذة التعليم الثانوي من شروط التوظيف والمهام، الإعداد والتكوين والحقوق والالتزامات.

وقد تنوعت تجارب البلدان في العالم في ميدان إعداد وتكوين أساتذة الثانوي تبعا للتطورات الاجتماعية الثقافية التي تفرضها التكنولوجيا الحديثة التي تطبع هذا العصر، وهو الأمر الذي يتطلب توفير العوامل التي تدعم نجاح أساتذة التعليم الثانوي في بلوغ الأهداف المرجوة في هذه المرحلة التعليمية.

الفصل الخامس

الرضا الوظيفي

مدخل

1) أهميـة الرضا الوظيفـــي

2) أنواع الرضا الوظيفـــي

3) ديناميكية عملية الرضا الوظيفي

4) العوامل المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفي

4-1) العوامل الشخصية المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفي

4-2) العوامل الاجتماعية المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفي

4-3) العوامـل المتعلقـة بنـوع العمـل ودورهـا في تشـكيل الرضـا الوظيفي

5) طرق قياس الرضا الوظيفي

5-1) المقاييس الموضوعية في قياس الرضا الوظيفي

5-2) المقاييس الذاتية في قياس الرضا الوظيفي

ملخـــص عام

الفصل الخامس

الرضا الوظيفي

« إن توسيع الهوة بين ما يريده الناس
وما هم عليه فعلا أو ما يتوقعونه توقعا عادلا
معناه أننا نعمل على إشاعة التذمر والثورة»
ويليام أوقبرن W.Ogbern

مدخل:

لماذا ندرس موضوع الرضا الوظيفي في دراسة خاصة بعلم الاجتماع؟

ما إن نتعرف على البناء التنظيمي لأي منظمة، كيفية عملها، مميزاتها الاجتماعية تبقى نقطة تثير التساؤل و تتعلق بالسبب الذي يجعل الأشخاص يفضلون البقاء في هذه المنظمة!!؟

إجابة سهلة وسريعة على هذا التساؤل يمكن إرجاعها إلى العائد المادي من هذا العمل، ولكن ملاحظة بسيطة وسط جماعة من العمال، تبرز أن العامل المادي لا يقف وحده وراء هذا التصرف.

إن نجاح أي منظمة يرتبط بنجاح عمالها الذين يشكلون المحور الأساسي في ذلك النجاح، مما يلزم توفر عوامل وأسباب تساعدهم على التكيف مع مختلف أبعاد عملهم (التنظيمية، الاجتماعية، البيئية) وما يتبع هذا التكيف من إشباع للحاجات وإبراز للقدرات والطموحات الشخصية.

ويعد الرضا الوظيفي للعمال بما فيهم أساتذة التعليم الثانوي – على اعتبار أنه شعور داخلي بالارتياح يشمل الظروف المحيطة بالعمل والعمال (الأساتذة) وما تتيحه هذه الظروف من إشباع للحاجات وإبراز للقدرات و الطموحات الشخصية – من أهم العوامل ذات التأثير في تحقيق العمال للتكيف النفسي والاجتماعي في

عملهم و في حياتهم الاجتماعية، فمن الضروري إذن التطـرق إلـى أهميـة هـذا العامل، أنواعه، العوامل المؤثرة في تشكيله، تأثيراته وكذا طرق قياسه.

1) **أهمية الرضا الوظيفي**:

يعتبر الرضا الوظيفي من أكثر المواضيع، التي نالـت قسـطا كبيـرا مـن الدراسـات والأبحاث، ولعل أهم أسباب هذا الاهتمام الأهمية الكبرى التي يمثلهـا العمل في حـياة الأشخاص، حيث يشكل كـل شـخص مجموعـة مـن الآراء والمعتقدات حول هذا العمل، وبناءا على هذه الحصيلة المعرفية يتشكل اتجاهه نحو عمله، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية الرضا الوظيفي من خلال تأثيره فـي عـدة جوانب:

1-1) تأثير الرضا الوظيفي على الصحـة العضوية والعقلية للعامل:

لقد أثبتت دراسات عديدة تدهور الحالة الجسـمية لدى المهـاجرين بسـبب المـشاكل الاجتماعية والنفسية التي يعيشـونها « **إذ العضـوية بتفاعلهـا مـع محيطها، تـشكل وحـدة و ظائفية متنوعة تبعا لاختلاف الأفراد، لأن العضوية توظف معطيات الإدراك للحياة مـع مختلف ظـواهر البيئـة أو المحـيط** »[1].

ونفـس الارتباط توصـل إليه **هرزبرغ HERZBERG**، حيث أكد أن فقدان الشهية، آلام الرأس، عسر الهضم، هي أعراض عضوية مرتبطة بحدوث اللارضا عند العمال وأيضا وجد **بورك Burke (1973)** ارتباط اللارضا الوظيفي بظهور بعض الأمراض العضوية لدى العمال مثل التعب، صعوبة التنفس صداع الـرأس، التعرق... كما بينت دراسات أخرى أن 18 % من حالات القرحة المعدية مسـت العمال الذين كانوا غير راضيين عن عملهم.

---

[1] Debray Rosine (1983): L’équilibre psychosomatique, Dunod , Paris, France , p16.

كما أكــد **سالس Sales (1971)** تجريبيا وجود علاقة سلبية بــين رضــا العــمال وارتياحهم العضوي من حيث ارتفاع نسبة الكولسترول في الــدم، حيــث ترتفع هذه النسبـــة أثناء العمل بالذات [1]، والمعروف علميا أن ارتفاعها يؤدي إلى أمراض عديـــدة منهـــا أمـــراض القلـــب، ومختلـــف التجلطـــات Hépatique , Hyperthyroides.

كما أن العامل الذي ترغمه ظروفه المعيشية على البقاء في عمله أو الالتحاق بعمل حتى وإن لم يتقبله قد يواجه ضغوطا كبيرة بإمكانها التـــأثير علـــى صـــحته العقلية، من خلال وجود علاقة قوية بين الرضا و الصحـــة العقلية.

من هنا، يتبين لنا أن الرضا الوظيفي ليس فقط شرطا أو عاملا مهما لضمان بقاء العمال في المؤسسة، بل يتعدى إلى ضمان الصحة العضوية و العقلية للعمال، التي تقلص معاناتهم وتزيد من رضاهم.

2-1) تأثير الرضا الوظيفي على الأداء:

إن تأثير الرضا الوظيفي على الأداء يعتبر موضوعا قديما من حيث الدراسة حـــيث يعود تاريخ ظهوره إلى ظهور علم النفس الصناعي، وتؤكد هـــذه العلاقـــة دراسات **هاوثورن** HAWTHORN التي أثبتت وجود علاقة ارتباط بين الرضا الوظيفي والأداء وأكدت أنه عند إدخال تغيرات على محيط العمل كفترات الراحـــة، ساعات العمل....، يتحسن الأداء واعتبرت مدرسة العلاقات الإنسانية أن الرضا هو متغير ســـــببي والأداء متغير ناتـــج.

وباستعراض الدراسات المعاصرة حول هذا التأثير، نجد أن معظم النمـــاذج النظرية الحديثة تقدم فروضا أكثر تعقيدا من طرح مدرسة العلاقات الإنسانية، ومن بين هذه النماذج نموذج **بورتر ولولر (Porter & Lawler,1976)** ويتلخص في إعطاء محددات خاصة للأداء و الرضا، بحيث أن الأداء يحدده الجهد الذي يبذله

---

[1] Ibid, p.143 –151.

العامل متفاعلا مع قدراته وإدراكه لمتطلبات دوره والجهد الذي سيبذله تحدده قيمة العوائد ودرجة توقع العامل لها ويمكن تلخيصها في شكل معادلتين:[1]

الجهد = توقع العوائد + قيمة العوائد

الأداء = إدراك متطلبات العمل + الجهد

أما الرضا فيتحدد بناءا على ما يحصل عليه العامل من عوائد واقتناعه بعدالتها، والعلاقة التي تربط بين الرضا العامل وعدالة العوائد، يصنعها انطلاقا من أدائه بمعنى أن تأثير رضا الفرد بأدائه يتم من خلال ما يعطي له من عوائد نتيجة لأدائه.

1-3) تأثير الرضا الوظيفي على الحياة:

يعتبر العمل جزءا من الحياة اليومية للشخص وله تأثيرات كبيرة عليها وتحقيق الرضا في العمل من شأنه المساهمة في تحقيق الرضا على الحياة وجوانبها المختلفة، خاصة على الناحية الاجتماعية و العائلية، فقد بينت الدراسات على أنه كلما كان عدد أفراد أسرة العامل كبيرا كان رضاؤه عن عمله أقل وربما كان الضغط الذي يعانيه العامل لأعبائه المالية الأسرية سببا في عدم رضاه عن عمله وقد وجد **إريس و برت (Iris & Berrett , 1972)** علاقة بين اتجاهات العمال نحو العمل واتجاهاتهم نحو حياتهم.

كما أن الرضا الوظيفي يمكن أن يؤثر على نظرة الشخص لنفسه وقدراته فقد وجد **هرز برغ Herzberg** علاقة ارتباط بين رضا الشخص الوظيفي و ثقته بنفسه، بمعنى أن الرضا الوظيفي يساهم في رفع الثقة بالنفس[2].

وكتلخيص لما سبق فيما يخص أهمية الرضا الوظيفي، فإن للرضا – لوحده أو بالإشتراك مع الظروف المتعلقة بالفرد نفسه أو بمحيط عمله – أهمية في التأثير

---

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الانساني في المنظمات، مرجع سابق، ص.40.

[2] عبد النور أرزقي: مرجع سابق، ص. 84، 85.

على الفـــرد فيؤثر على اتجاهه للحياة، لعائلته، كما يؤثر على صحته العضوية و العقلية وقد يكون لـــه دور في طول الحياة أو قصرها كما ذهب إلى ذلك **بـــالمور (Palmor, 1969)** وفي ظروف معينـــة يمكن أن يؤثر على نسبة الحوادث داخل العمل، كما يمكن أن يكون لمستوى رضا العامل تأثير على حياته الخاصة كلجـــوء العمال غير الراضيين إلى الإدمان على المخدرات، العصبية، الـــروح العدوانيـــة، فقدان الشهية، تناول المنومات.

2) أنواع الرضا الوظيفي:

ينقسم الرضا الوظيفي إلى نوعين:

2-1) الرضا العام: ويعرف على إنه الاتجاه العام للفرد نحو عمله ككـــل، فهل هو راض أم غير راض هكذا على الإطلاق، والرضا عن العمل كعامل عـــام يمثل محصلة لعوامـــل فرعية حيث نستطيع الإشارة إلى درجة الرضا العام مـــن خلال الناتج النهائي لدرجات رضا الفرد عن مختلف الجوانب التـــــي يتصــــف بها العـــمل الذي يشغـــله، ومن بين البحوث الرائدة في هذا المجال ما توصلت إليه دراســـــات **بورتـــر ولاولـــر (Porter&Lawler,1959)**، **انجلنـــد وســـتين , (England & stein 1961)** إلى هـــذه النقطة[1].

ويمكننا تصوير العلاقة بين عامل الرضا العام وعوامل الرضا الفرعــــــية كما يلي: [2]

الرضا العام = الرضا عن الأجر + الرضا عن محتوى العمل + الرضا عـــن فرص الترقية + الرضا عن نمط الإشراف + الرضا عن جماعة العمل + الرضـــا عن ساعات العمل + الرضا عن ظروف العمل الفيزيقية.

---

[1] عبد الفتاح دويدار: مرجع سابق، ص. 46.

[2] أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، مرجع سابق، ص. 140.

2-2) الرضا النوعي: وهو رضا الفرد على جانب معين من جوانب عمله دون الجوانب الأخرى، كأن يرضى بالعائد المادي في حين يكون غير راض عن نوعية الإشراف.

وعلى الرغم من تقسيم الرضا الوظيفي إلى نوعين إلا أن هناك دراسات أثبتت وجود علاقة إرتباطية بين الرضا العام و الرضا النوعي، بمعنى أن الرضا عن جانب معين من جوانب العمل مرتبط بالرضا عن الجوانب الأخرى.

ويثبت **فروم (Vroom 1964)** أن ارتباط درجات الرضا عن الجوانب المختلفة للعمل ببعضها قد يرجع إلى أن العمل الذي يعطي ميزات معينة في جانب معين يعطي ميزات أخرى في جوانب أخرى، فالإشباعات التي تتيحها الوظائف العليا من حيث الأجر الأعلى، ظروف العمل الأفضل، محتوى العمل الأكثر إثارة، تعتبر أكبر من تلك التي توفرها الوظائف الأدنى في المنظمة ومنه فدرجة رضا الأشخاص – ممن يعملون في مستويات وظيفية مختلفة عن جانب معين من جوانب – العمل تميل إلى التوافق مع درجة رضاهم عن الجوانب الأخرى وقد أكد هذا الأمر تجريبيا دراسات **بورتر ولولر Porter& Lawler**، **أنجلند و ستاين (England & stain , 1961)** **وفروم (1964, Vroom)**.[1]

3) ديناميكية عملية الرضا الوظيفي:

يحتاج الأشخاص إلى العمل لتحقيق وإشباع مجموع حاجاتهم ورغباتهم، هذه الأخيرة تحتاج إلى أداء متميز لتحقيق هذا الإشباع، ويعد الرضا الوظيفي الوسيلة لتحقيق هذا الهدف.

---

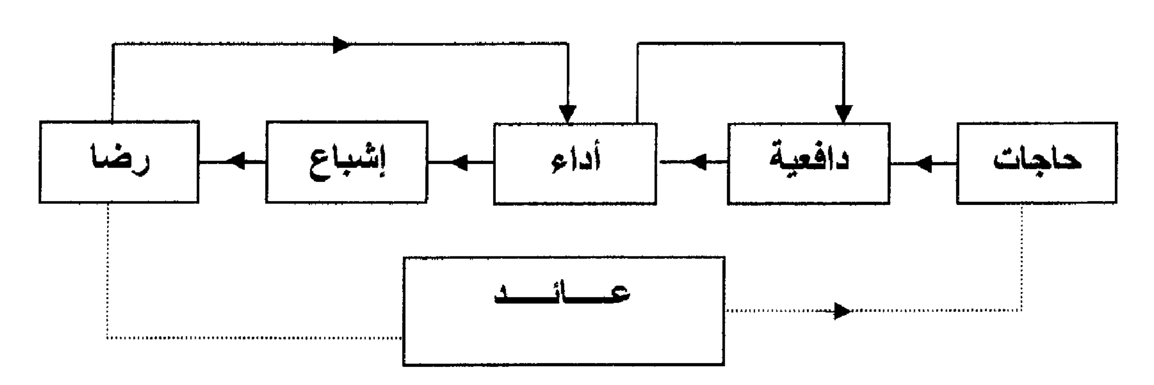
[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، مرجع سابق، ص. 141.

ويحتاج تحقيق الرضا الوظيفي إلى مجموعة تفاعلات ليحدث ونذكرها كالتالي:

كل شخص في المجتمع يحتاج لتحقيق حاجاته التي يملك دوافع نحوها،هذه الدوافع يجب أن تتحول إلى أداء لتحقيق تلك الحاجات المرغوب فيها، ليصل الشخص بعدها إلى مرحلة إشباع لكل الحاجات وبالتالي يتحقق له الرضا الوظيفي، الذي كان سببا في تحقيق هذا الإشباع كما يبرز ذلك شكل رقم **(06)**.

شكل رقم (06)

ديناميكية حدوث الرضا الوظيفي



المصدر: طريف شوقي: السلوك القيادي وفاعلية الإدارة، مكتبة غريب، مصر، 1999 ص. 221.

إن هذا المخطط يبرز كيفية حدوث عملية الرضا بشكل متسلسل ومنسق ويوضح أن عملية الرضا الوظيفي يمكن أن تكون سببا لبروز حاجات جديدة لدى الشخص، كما يمكن أن يقلص الأداء الجيد من دافعية الشخص، والرضا بدوره قد يقلص من الأداء لأن الشخص عندما يصل إلى الرضا قد يشعر بعدم جدوى الأداء الفعال كما في بداية العمل، لأنه تمكن من تحقيق ما يرغب فيه.

وهناك جانب مهم يتعلق بنسبية عملية الرضا الوظيفي، فما هو مؤدي إلى الرضا عند شخص ما ليس بالضرورة له نفس الفعل لدى شخص آخر وهناك قوانين تحكم هذه النسبية تسهل تقويم الرضا وفهمه أفضل وهي كالتالي[1]:

---

(1) طريف شوقي: مرجع سابق، ص. 225.

- كلما ازدادت رغبة الشخص في شيء، فإنه يكون أكثر رضا حين يحصل عليه وبالمقابل يتضاعف عدم رضاه حين لا يتمكن من ذلك.
- كلما تعددت حاجات الشخص و اشتدت قوتها، كلما انخفض احتمال إشباعها.
- يحصل الشخص ذو الحاجات المحدودة حين يشبعها على قدر من الرضا يمثل ما يحصل عليه الشخص ذو الحاجات المتعددة حين يشبعها.
- توجد علاقة قوية بين تقويم الجماعة المرجعية للعمل وبين رضا الشخص عن هذا العمل ففي بعض الأحيان لا يعجب الشخص بعمله، لكن جماعة العمل تنظر إليه بفخر لتوليه هذا المنصب، هذا يؤدي إلى تعديل اتجاهاته نحو العمل و بالتالي تحسين درجة رضاه عنه.
- إن توقعات الشخص حول رئيسه في العمل تحدد مستوى رضاه فمثلا حين يتوقع شخص ما أن يكون رئيسه في العمل صارما، سيحس برضا أكبر حين يجده متسامحا ومتزنا في معاملته معه، والعكس سينقص مستوى رضاه حين يتوقع أن يجد رئيسه في العمل فيجده صارما وحادا في معاملته.

4) العوامل المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفي:

يأتي رضا الشخص عن عمله نتيجة لعدة عوامل متداخلة مع بعضها من الصعب عزلها عن بعضها بدرجة تامة، كما أن أهمية هذه العوامل المختلفة تتغير من موقف لآخر، ولذلك سنعرض لأهم العوامل وأشهرها وأكثرها استعمالا في البحوث التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي.

4-1) العوامل الشخصية:

أظهرت الدراسات أن الرضا الوظيفي يتأثر بشخصية الفرد، فهناك أناس بطبيعتهم وشخصيتهم أقرب إلى الرضا أو الاستياء، ومن أهم هذه العوامل:

أ) الســـن:

أوضحت الدراسات أن لمتغير السن علاقة بمستوى الرضا لدى العاملين، حين توصل **تيرنر Turner** إلى كون مستوى الرضا يزداد ما بين سن 29 إلى 49 سنـــة ثم يبدأ في الانحدار[1]، فكلما زاد عمر الشخص كلما قل معدل تركه لعمله وقل معدل غيابه، وتكون العلاقة مع الرضا على نحو كلما زاد العمر زاد الرضا،ما لم يشعر الشخص بتقدم وتطور الأساليـــب الفنيـــة والتكنولوجية للعمل – في بعض الوظائف – مقارنـــة بمهاراته وغالبا ما ينحدر مستوى الرضا في الخمس سنوات قبل التقاعد نظرا لجمود فرص تحقيق الذات في هذه السن.

كما أثبتت دراسات أخرى أن نسب عدم الرضا تكون مرتفعة لدى فئة الشباب نظرا لارتفاع مستوى الطموح لديهم، بينما أعلى نسب الرضا الوظيفي تكون لدى فئة كبار السن نتيجـــة تكيفهم مع منصبهم وتعلقهم النفسي به.

ب) الجنـــــس:

تشير معظم البحوث في هذا الموضوع إلى أن النساء يتفوقن على الرجال من حيث الرضا الوظيفي، ففي إحدى الدراسات الخاصة بالموظفين و الموظفات شملت 635 شخصا، وجد أن 55 % من الرجال و35 % من النساء لا يرضون عن عملهم، وهذا الفرق يمكن إرجاعه إلى أن مطامح النساء وحاجاتهن المالية أقل من الرجال، إلا أنه بعد الزواج ومع العمل معظم الوقت، تواجههم أدوار متضاربة يمكنها التأثير على رضاهم الوظيفي[2].

---

[1] ربيع شتيوي: مرجع سابق، ص. 68.

[2] عبد الفتاح دويدار: مرجع سابق، ص.48.

ج) المستوى التعليمـــي:

يعتبر المستوى التعليمي كمؤشر جيد لتحقيق درجـــة عالية من الفعالية في نظام الإنتاج مستقبلا وما يقابل ذلك من حوافز تمكن من تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي.[1]

فقد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على الموظفين أن الأشخاص الذين لم يكملوا مرحـــلة التعليم الثانوي كانوا أكثر رضا من الذين أتموا تعليمهم الجامعي، وأرجعت ذلك إلى كـــون مستوى الطموح أعلى لدى فئة الجامعين مقارنة بغير الجامعيين، نتيجـــة التباين بيـــن مـــا يطمحون إليه وبين ما يتحصلون عليه في أرض الواقع.

د) الحالـــة العائلـــيـــــة:

أثبتت الدراسات أن الشخص المتزوج أكثر رضا وأعلى أداء وأقل غيابا وأقل ترك للخدمة بالمقارنة مع الشخص الأعزب، وقد تكون هذه النتيجـــة أكثر صدقا بالنسبة للرجل عنها بالنسبة للمرأة، حيث أن المرأة المتزوجة تكون أكثر انشغالا بمسؤوليات اجتماعية تجعلها عرضة للغياب أكثر من الرجل، وذلك للعناية بالأطفال أو مواجهة التزامات الأسرة والمنزل[2].

كما أنه كلما ازداد عدد الأفراد الذين يعيلهم الموظف كان رضاؤه عن العمل أقل، وربما كان الضغط الذي يعانيه لأعبائه المالية الكثيرة السبب في عدم رضاه عن عمله.

---

[1] Eric Vatteville (2003): Management stratégique de l’emploi, éditions EMS, Paris, France , p,98.

[2] أحمد ماهر: مرجع سابق، ص. 146.

هـ) الأقدمية في العمـل:

للأقدمية في العمل تأثير على مستوى الرضا الوظيفي، ذلك إذا كانت تشير إلى زيادة خدمة ومعارف ومهارات الشخص بالشكل الذي يساعده على التكيف مع عمله والارتباط النفسي به، فقد بينت كثير من البحوث أن الرضا الوظيفي يكون غالبا نسبيا في البداية ثم ينحط بالتدريج عند السنة الخامسة والثامنة ثم يبدأ في الارتفاع مرة أخرى كلما ازدادت المدة التي أمضاها الشخص في العمل وتكون الروح المعنوية عند ذروتها بعد عشرين سنة [1].

4-2) العوامل الاجتماعية:

أ) جماعـة العمـل:

لكل تنظيم نسق اجتماعي ينبع في جزء منه من خطوط التنظيم الرسمي وأيضا من نماذج العلاقات غير الرسمية للأشخاص والجوانب الدافعة **للتنظيم الاجتماعي** هي[2]:

- **الموافقة الجماعية:** وتعني عدم تجاهل تأثير جماعة العمل على أعضائها وعلى رضاهم الوظيفي، هذا الأخير لا يتعلق فقط بالعوامل المادية رغم أهميتها، فالعلاقات الاجتماعية وما يتبعها من تفاعل بين العمال يحدد بنسبة كبيرة سلوك العامل تجاه المواظبة أو عدم المواظبة في الحضور للعمل، فالعامل يستمد كثيرا من رضاه عن عمله عندما يعمل مع جماعة يتوافق معها، ذلك أن عدم الترابط بين جماعة العمل له تأثير سلبي على العمل الجماعي خاصة إذا علمنا أن هذا الأخير ضروري وحيوي للإنتاج من ناحية ولتحقيق رضا العامل من ناحية أخرى، فإن هذه النقطة تعد ثاني الجوانب الدافعة للتنظيم الاجتماعي وتتمثل في:

---

[1] عبد الفتاح دويدار: مرجع سابق، ص.48.

[2] عبد السلام أبو قحف: محاضرات في السلوك التنظيمي، الدار الجامعيـة، بيـروت، لبنـان، 2001، ص.66.

- **تنمية العمل الجماعي:** فقد بينت دراسات **مركز البحوث الاجتماعية** لجامعة **ميتشغان Michigan** بالولايات المتحدة الأمريكية، بأنه عندما يتمسك الأفراد بالجماعة وينتمون إليها فإنهم يشعرون بالإخلاص والتفاني في العمل والاعتزاز به، إذ أن رضا الشخص عن عمله أو عدمه في تفاعله مع الآخرين يكون كبيرا إذا كان بحاجة دائمة إلى العمل الجماعي وبالمقابل ينقص تأثير انتماء الشخص إلى جماعة في حاجته إلى العمل الجماعي إن لم تكن حاجته إلى هذه الجماعة قوية، وهنا تبرز لنا أهمية الجانب الثالث من الجوانب الدافعة للتنظيم الاجتماعي و المتمثل في:
- **أهمية ودور المركز:** ويعتبر المركز أحد العوامل الباعثة على تحقيق حاجة التقدير والاحترام بمعنى الوضع الاجتماعي بالمقارنة مع الآخرين، إذ يسعى الأشخاص إلى المحافظة على مراكزهم أو شغل مناصب أعلى في التنظيم الرسمي أو غير الرسمي، فيعملون بكفاءة لتحقيق هذا الهدف و بالتالي تحسين أوضاعهم الوظيفية في كل المستويات بالتنظيم[1] وهو الأمر الذي من شأنه التأثير على مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

ب) الاتصال في العمل:

يمكن تعريف **الاتصال Communication** بأنه: "**العملية التي يتم عن طريقها إيصال معلومات مختلفة بين الأعضاء في جماعات العمل للحفاظ على الوضع الحالي للمنظمة أو إحداث تغيرات** ".[2] وتتوقف الحالة المعنوية للأشخاص في مختلف المستويات التنظيمية على مدى فاعلية وكفاءة الاتصال في التنظيم من خلال تباين الحقوق والواجبات الخاصة بالعمل والطرق الملائمة لإنجازه لأن

---

[1] عبد السلام أبو قحف: مرجع سابق، ص. 67.

[2] حمدي ياسين: مرجع سابق، ص.137.

درجـــة الرضا الوظيفي لدى العامل تزداد عندما يعرف لماذا يقوم بالعمل والأسلوب الأنسب لأدائه بما يمكنه من تحقيق طموحه المهني والوصول إلى إشباع حاجاته.وعملية الاتصال هذه تتم بصفة مستمرة بين الأشخاص والجماعات مشكلة شبكة تربط كل أعضاء التنظيم بعضهم ببعض.

وكما أوضحنا عند تعرضنا لنظرية **عدالة العائد The equity theory** في الفصل الثاني من أن الشخص يقارن نفسه بالآخرين فيما يتعلق بالعائد المادي الناتج عن عمله، يمكن تبني هذا الطرح في موضوع الاتصالات.فالمعلومات التي تصل الأشخاص تكون عرضـــة للإدراك والتقييم من حيث نوعيتها وزمن وصولها، فوصول هذه المعلومات لشخص معين تعتبر كنوع من الامتياز، وبالتالي فهذا الامتياز له قيمة، يتم عرضها للمقارنـــة الاجتماعية خاصة إذا كانت نوعية المعلومات هامـــة.

ويحدد الشخص بناءا على ذلك ما إذا كان هناك مساواة أو عدالة في الاتصال وهو الأمر الذي يشكل إضافة إلى العوامل الأخرى إطارا مرجعيا هو أساس المقارنـــة بالآخرين.

"**وللاتصال تأثير في رفع الكفاية الإنتاجية ونجاح الإدارة من تخطيط وتنظيم ورقابـــة وتحسين العلاقات الاجتماعية، وبواسطته تنقل الأهداف التي تقررها الإدارة إلى العاملين الذين يقومون بالتنفيذ، والاتصال الفعال يعمل على إقناع العمال والمنفذين بسلامـــة الخطة حتى تتغلب على ميل الأشخاص لمقاومـــة التغيير [........] وهذا الاتصال يساعد على علاج الصعوبات التي تعرقل عمل الأشخاص وتعد مصدرا لشكاويهم**".[1]

"**وقد أشارت البحوث أن الرضا الوظيفي يكون بأعلى درجـــة في التنظيـــمات التـــي تستخدم جميع قنوات الاتصال (الديمقراطي، المشارك، إذ**

---

[1] عبد الفتاح دويدار: مرجع سابق، ص.52.

يساهم في إحساس العاملـــين بأهميتهم وأهمية دورهم في تسيير الأمور في محيط عملهم، مما يدفع بهم إلى بذل مجهود أكبر في وظائفهم ".[1]

وقد دلت الدراسات أن الشخص يقضي ما يتراوح ما بين 70 % و90 % من الوقت في استقبال وإرسال المعلومات، وهو ما يبرز أهمية الاتصال في تحقيق الرضا الوظيفي ذلك أن غياب الاتصال يؤدي إلى تشتت جماعة العمل لغياب إطار مرجعي يبين أهداف المنظمـــة بدقة وكذا الآليات الواجب إتباعها للوصول إلى هذه الأهداف، مما يؤدي إلى انعزال العمال واهتمامهم بمشاكلهم الخاصة وهو الأمر الذي من شأنه التأثير في درجـــة رضاهم الوظيفي.

جـــ) ثقافـــة العمـــل:

يتم العمل في نوع من البيئـــة الاجتماعية التي تنفرد بمجموعة من المعايير والعادات والمتطلبات والتي تتكون **"نتيجـــة تفاعل المجموعات التي تشكل المنظمـــة ونماذجهم الثقافية، القيم، نظام التكييف الاجتماعي للمؤسسة"**[2] وبذلك فإن دور العامل لا يقتصر على أداء العمل فحسب بل يشمل أيضا حسن الاتصال والتوافق مع جماعة العمل من خلال عدم إغفاله للقيم والأهداف التي تحددها هذه البيئة، وهذه المعايير والقيم تكون في مجموعها ما نسميه **الثقافة الفرعية للعمل** فمعرفتها أمر ضروري لزيادة فاعلية العامل وتوافقه مع العمل وبالتالي الرفع من درجـــة رضاه.

فالثقافة الفرعية للعمل تشكل الركن الأول **لثقافة المنظمـــة**، في حين تشكل **الثقافة العمالية** الركن الثاني، **"وهي مجموع الأعمال الهادفة إلى إيصال قدر من المعـــــارف والمعطيات إلى العمال من أجل تزويدهم بالوعي الضروري،**

---

(1) حمدي ياسين: مرجع سابق، ص. 140.

(2) J.P.Hierle (2000): Pour une approche ethno historique du travail , l'Harmattan ,Paris , France , p.132.

والمهارات اللازمة لحياتهم اليومية في بيئة عملهم"[1]، فمن واجب المنظمة توعية العمال بالظروف والتطورات الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بهم، وهذا ما يشعرهم بالمسؤولية وأهمية مكانتهم في المنظمة وبالتالي يسهم في رفع مستوى الأداء والفاعلية لديهم، ويخفض من درجة صراع الدور مما يجعل الوظيفة مصدر إشباعات كبيرة وهو يرفع من درجة ارتباطهم بها وبالتالي يزيد رضاهم الوظيفي وعلى هذا الأساس فمن الضروري إيجاد آلية تضمن التكامل بين الجوانب الفنية والجوانب الاجتماعية في بيئة العمل.

وفي سبر للآراء قام به الدكتور **عبد العزيز راسمال** حول تقييم العمل ودرجة الرضا عنه من خلال المستوى الثقافي للعمال إلى أن أهم مؤشر يستحوذ على اهتمام العمال هو التنظيم الأحسن بنسبة **72.59 %**.[2]

د) نمط الإشراف:

إن إدراك الشخص بمدى وجودة الإشراف الواقع عليه تؤثر في درجة رضاه الوظيفي وكما يرى **بانو Bannow** " **فإن سر الإشراف الجيد ليس في إمرة المرؤوسين ولكن في خلق البيئة أو المناخ حيث ينفذون المهام المسندة إليهم لرغبتهم في إنجازها"**[3] فالدراسات التي أجريت بجامعة **Michigan** تشير إلى أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محور لاهتمامه **employee oriented supervision**، وذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم، واهتمامه الشخصي بهم، وسعة صدره عند حدوث أخطاء

---

[1] عبد المنعم محمود: علم النفس و المشكلات الصناعة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، بدون تاريخ، ص.193.

[2] عبد العزيز راسمال: كيف يتحرك المجتمع ؟، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993. ص.152.

[3] عبد السلام ابو قحف: مرجع سابق، ص.97.

من جانبهم – يكسب ولاء مرؤوسيه ويحقق رضا عال عن العمل بينهم [1] وهو بهذا يمكن تصنيفه ضمن الإشراف الديمقراطي الذي دعا إليه **كيرت ليفين Kurt Lewin**، حيث يرى أن أعضـــاء جماعـــة العمل ينسجون علاقات ودية مع المشرف الديمقراطي، ويشاركون بكثرة في أعمال الجماعـــة، وما إن يرحل المشرف فإنهم يستمرون في العمل ويظهرون استقلاليتـــهم فـــي العمل[2].

أمـــا فـــي المقابـــل، فـــإن المشرف الذي يركـــز اهتمامه على الإنتاج وأهدافـــه **Product- oriented supervision**، فيعتبر مرؤوسيه مجرد آلات للإنتاج ولا يحاول تفهم مشاعرهم و لايشعرهم بالتقدير والاحترام، فإن هذا الأمر من شأنه أن يخفض درجـــة الرضا عندهم، فالمشرف المتسلط يجعل من جماعة العمل جماعة عدوانية، ليس نحوه فقط بل فيما بين أعضائها، خاصة وأن البعض منهم يحاولون كسب ثقة المشرف ويصبحون بؤرة ألم **(Le souffre- douleur)** لزملائهم، حيث تنتشر بينهم مظاهـــر الاستخفـــاف بعمل الآخرين ورفض التعاون ورفض التعاون معهم تعبيرا منهم عن عدم رضاهم.

لكننا نشير إلى أن تأثير المشرف على رضا الأشخاص يتوقف على درجـــة سيطرته على الحوافز ووسائل الإشباع التي يعتمد عليها مرؤوسيه، ودرجـــة نفوذه وقدرتـــه علـــى إحداث السلوك أو التأثير عليه كما يوضح ذلك **أتزيوني Etizioni** سواء كان ذلك بسبـــب منصبه أو التأثير الشخصي [3] وهذا النفوذ له عدة أبعاد تطرق إليها كل من **فرنش وريفن French & Raven** نذكر منها: [4]

---

(1) أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، مرجع سابق، ص.146.

(2) Luc Boyer: op.cit,. p66.

(3) حمدي ياسين: مرجع سابق، ص. 154، 155.

(4) أحمد صقر عاشور:السلوك الانساني في المنظمات،مرجع سابق،ص. 147.

- **نفوذ المكافأة:** ويتعلق بإدراك المرؤوس بأن رئيسه في العمل هو صاحب القرار فيما يتعلق بالمكافآت المختلفة كزيادة في الراتب أو الترقية أو امتيازات في العمل.
- **نفوذ العقاب:** ويتعلق بإدراك المرؤوس بأن رئيسه في العمل هو صاحب القرار فيما يخص العقوبات الوظيفية مثل الفصل،أو الإنذار، أو الخصومات المالية.
- **نفوذ قانوني:** ويتعلق بالاقتناع الشخصي بأن القائد له الحق في ممارسة القيادة نتيجـــة للانتخابات أو بسبب تفويض رسمي ضمن معايير تحظى بالقبول من قبل الجماعة التي هو عضو فيها.
- **نفوذ الخبرة:** ويتعلق بخبرة المشرف في المجال الذي يحاول التأثير فيه على المرؤوسين. ومما سبق يتبين لنا " **أن نمط سلوك المشرف يزيد في درجـــة رضا المرؤوسين إذا كان متوافقا مع تفضيلات وخصائصهم، فالمشرف الذي يفرض سلطات واسعة وحريات كبيرة لمرؤوسين يفضلون الاستقلالية في العمل ويتمتعون بقدرات عالية لا شك يشبع احتياجاتهم ويحقق رضاهم الوظيفي**"[1].

هـ) التقديــر الاجتماعــي للمهنـــة:

تتصل المكانة الاجتماعية للمهنة بالرضا عن العمل، ويختلف التقدير الاجتماعي للمهنة من فترة زمنية لأخرى داخل المجتمع الواحد و بين المجتمعات، وتعتمد هذه المكانة على عدة عوامل نذكر منها: أهمية الوظيفة لكل من الفرد والمجتمع والدخل المادي،إضافة إلى عدد الأشخاص الذين يشغلونها.

فالتقدير الاجتماعي يزداد كلما ازدادت أهمية الوظيفـــة وارتفع عائدها المادي وكان عدد الأفراد الذين يشغلونها قليلا "**ففي إحدى الدراسات أظهر 50% من**

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الانساني في المنظمات، مرجع سابق، ص. 147.

أفراد جماعـــة من المكتبة و العمال اليدويين أنهم سعداء جدا بمهنتهم ومع ذلك ذكر17% منهم أنهم لـــو رجع بهم الزمن فإنهم يحبون أن يلتحقوا بمهن أخرى على رأسها المهن ذات المنزلة العالية أو الأعمال الحرة [.........]، وتشير الدراسات إلى أن الموظفين لا يرضون عن الأعمـــال التي لا تتميز بمكانة اجتماعية مرموقة، وهذه القيم ثابتة نسبيا في الدولة الواحدة، فـــفي حين أنها تختلف من دولة لأخرى، فمن المحتمل أن تختلف أيضا من وقت لأخر داخـــل الدولة الواحدة في ظل ظروف معينـــة، فمكانة العامل في إحدى مصانع الطائرات مثلا تكون عالية نسبيا زمن الحرب ".[1]

4-3) العوامل المتعلقة بنوع العمل:

قال **آلبير كامو A.Camus:" دون عمل تصعب الحياة، لكن عندما يكون العمـــل بدون روح، فإن الحياة تتعفن ثم تموت "**، هذه المقولة تعبر بصدق على أهمية العمـــل ذو المميزات الايجابية في خلق و تحديد درجة الرضا الوظيفي، والاهتمام بنوعـــية العمل فـــي المنظمات حديث نسبيا، حيث بدأت أول الدراسات في **لندن London** عام **1948** على يد أعضاء **معهد تافيستوك Tavistock Institute** وعلى رأسهم **فريديريك إيمري وإيريك تريست، F.Emery et E.Trist**وأبرزت أهميـــة الجانبين الاجتماعي والتقني مجتمعين في تحقيق جماعـــة العمل أداء مرتفعا يفضي إلى تحقيق أهداف المنظمـــة والوصول إلى الرضا الوظيفي.[2]

---

[1] عبد الفتاح دويدار: مرجع سابق، ص. 51.

[2] Clermont Barnabé ; op.. cit.., p.345.

ومن بين هذه العوامل ما يلي:

أ) سياســات المنظمــة:

وتشير إلى وجود أنظمــة عمل ولوائح وإجراءات تنظيمية، وقواعد تنظيم العمل، أو هي نسق القواعد والأهداف التي تحدد أنماط السلوك والأدوار وتتصف بصفة الرسمية، وتركز على تقسيم العمل وتفويض السلطة، وقنوات الاتصال والتنسيق، وتوضح التصرفات وتسلسلها بشكل لا يعيق العمل.

إن تحديد المهام والمسؤوليات وتنظيم العمل يساهم في رفع درجــة الرضا الوظيفي لدى العمال من خلال معرفة كل عامل لمسؤولياته واختصاصاته ومن ثم لا يتجاوز هذه الاختصاصات وهو الأمر الذي من شأنه تعميق العلاقات الاجتماعية داخل المنظمــة وهو ما يؤدي بالعمال إلى إشباع حاجاتهم ويحققون الرضا الوظيفي وقد أطلق **باك Bakke** مصطلح **المرسوم التنظيمي** ليشير إلى الصورة التي يأخذها العمال عن المنظمــة ككل،ماذا يعملون؟ موقف عمل الشخص من الأعمال الأخرى؟

فالمسؤولية الأساسية للإدارة هي توفير البيئة التنظيمية وأساليب العمل الملائمة بطريقة تساعد الأفراد على انجاز أهدافهم وواجباتهم من خلال توجيه جهودهم نحو إنجاز الأهداف التنظيمية وتهدف هذه العملية أساسا لخــلق الفرص، وإطلاق القوى الكامنــة، وإزاحة واستبــعاد الحواجز، والتشجيع على النمو، وتوفير الإرشادات والتوجيهات.[1]

فعدم وجود نظام عمل يبرز الحقوق و الواجبات داخل التنظيم أو غموض هذا النظام يعني عدم وضوح عناصر العمل وعدم تأكد الشخص من اختصاصاته وكذا عدم معرفته لحقوقه وواجباته، وعدم معرفته بما يجب أن يؤديه، وعدم تأكده من توقعات الآخرين منه، كذلك افتقاره إلى المعلومات التي يحتاجها في أداء دوره

---

[1] عبد السلام أبو قحف: مرجع سابق، ص.61.

في المنظمـــة، مثل المعلومات الخاصة بحدود سلطته ومسؤولياته والمعلومات الخاصة بسياسات وقواعد المنظمـــة وطرق تقييم الأداء وغيرها مما يترتب عليه ارتباك الشخص في عمله وشعوره بالضغط النــفسي وعدم الرضا عن العمل والميل لتركه.

ب) الأجــــر:

يعتبر الأجر من أهم العوامل المتعلقة بالعمل، والتي لها تأثير في تحديد الرضا الوظيفي لدى العاملين، فهو يمكن الشخص من تأمين مختلف احتياجاته وكذا احتياجات أفراد أسرته، فضلا على أنه من أهم مصادر إشباع الحاجات الفسيولوجية والنفسية وهو النتيجـــة المنطقية للجهد الذي يبذله العامل ويمكنه من تحقيق ذاته وإرضاء دوافعه، وهو ما أشار إليه بلوم Bloom حين حدد الحوافز الأساسية للعمل في خمسة هي الترقية Promotion وساعات العمل Hours of work و الأجر Salary و الأمن Security، والعلاقات مع المشرف Supervision relation_ ship [1].

وقد بينت عدة دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية منها: [2]
(Thompson 1939) ;(Miller , 1941) ; (Smith & Kendall, 1963). ودراسة (**Diaz serrano & Vieri 2005**) التي شملت 14 بلـــدا أوربيـــا، ودارســـة **(Pouliakos & Theodossion , 2005)** التي شملت 6 دول أوربية[3] وجود علاقـــــة طرديـــة بين مستوى الأجر والرضا الوظيفي، فكلما زاد مستوى الدخل كلما زاد مستوى الرضا عن العمل وكلما انخفض مستوى

---

[1] فرج عبد القادر طه: علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار المعارف، ط1، القـــاهرة، مصــــر،1992، ص.116.

[2] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملـــة، دار النهضـــة العربيـــة، ط 2، بيـــروت، لبنـــان، 1972، ص.143.

[3] L.Davoine (2006): Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe ,C.E.S,France, p. 26.

الدخل انخفض مستوى الرضا الوظيفي، فللأجر صبغـــة اجتماعية تزيح عنه الصفـــة المادية، فهو في الحقيقة ليس تلبية لحاجات مادية كما اعتبره **هرزبرغ HERZBERG** فالأجر يمنح الشعور بالأمن وخاصة الخوف من المستقبل كما يشير للدور الذي يؤديه الفرد، وقد يعبر عن إشباع الحاجات الاجتماعية، أي أن الأجر تعبير عن المكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد وكتقدير له عن الدور الذي يقوم به.[1]

ولهذا فإن أمل رفع الأجر يتجدد من وقت لآخر، وهو يوجد لدى جميع العمال مهما كانت وضعياتهم الاقتصادية أو مستوى أجورهم ويميلون جميعا إلى عدم الرضا عن مرتباتهم أكثر من حالات رضاهم عنها.[2]

فمنح الأجور والمكافآت والحوافز اللازمة تعتبر من أهم العوامل المساعدة في إشباع الحاجات الضرورية لأفراد المنظمة قصد تحقيق مستوى معين من الرضا الوظيفي، مما يؤدي بدوره إلى دفعهم إلى بذل الجهود اللازمة.

جـ) فرص الترقيـــــة:

تشير نتائج الدراسات إلى أن هناك علاقة طردية بين توفر فرص الترقية والرضا عن العمل كدراســـة **(سكالي Skalli،2005)** والتي شملت 10 بلدان أوربيـــة، كما أشار إلـــى أهميـــة الترقية **L.J.Peter**،عندما أوضح أن العامل يتطلع دوما إلى الترقية إلى غايـــة بلوغه مستوى لا يستطيع تجاوزه ".[3]

ويرى فروم (Vroom 1963) **أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد عن فرص الترقيـــة، فكلما كان طموح الفرد أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلا كلما قل رضاه عن العمل، وكلما كان طموح الترقيـــة لديه أقل مما هو متاح كلما زاد رضاه عن**

---

[1] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، مرجع سابق، ص. 144.
[2] L.Davoine (2006): op.cit., p154.
[3] Luc Boyer: op.cit. , p. 154.

العمل، وكلما كان توقع الفرد للترقية عاليا كلما كان الرضا الناتج عن هذه الترقية أقل من رضا الفرد الذي كان توقعه للترقية منخفضا، لكن هنـــاك نقطة مهمـة يجدر الإشارة إليها و تتعلق بكون الأشخاص يختلفون من حيث الرغـــبة فـي الترقية فهناك من ينتقل من مؤسسة لأخرى قصد الحصول على أفضل فرصة للترقية، وعلى العموم، فالعامل المحدد لأثـــر فرص الترقية على الرضا الوظيـفي هو طمـوح الشخص أو توقعاته لفرص الترقيــة.

د) محتـوى العـمـل:

إن الاهتمام بأثر محتوى العمل على الرضا يعتبر موضوعا حديثا نسبيا، فـقد قدم بعـض الباحثين ومنهم **(Hackman 1977)**[1] مجموعة من العناصر المرتبطة بمحتوى العمل أهمها:

- درجـــة تنوع الواجبات والمهام
- فرص التفاعل الاجتماعي
- الحرية والاستقلال في العمل
- مدى أهميـــة العمل.
- كميـــة ونوعية المعلومات المرتدة
- الشعور بالمسؤولية عن نتائج العمل
- معرفة النتائج الفعلية للعمل

وهذه المجموعة من خصائص العمل تسمح بخلق الظروف التي تولد أكبر قدر من الدافعية لدى الموظفين وبالتالي الوصول إلى أداء عالي الدرجـــة مما يسهم في رفع درجـــة رضاهم الوظيفي[2]، هذه النقطة جعلت الباحثين يولون جانب محتوى العمل أهمية كبرى، باعتباره من العوامل الرئيسية في تحديد رضا العمال،

[1] عبد السلام أبو قحف: مرجع سابق،ص.185.

[2] Clermant Barnabé: op. cit., p331.

و" يرون أن المتغيرات المتصلة بمحتوى العمل هي الوحيدة المسببة لمشاعر الرضا لدى الأفراد"[1]، فدرجة تنوع مهام العمل كلما كانت كبيرة كلما ارتفعت معها درجـــة الرضا، ذلك لما يحققه التنوع من قلة تكرار المهام وهذا ما يقلل من الملل، وهناك عدة بحوث تؤيد هذه الفرضية **(Walker, 1954 ;Hoffman 1960)** مع إشارتها إلى أن درجـــة تأثير تنوع مهام العمل على الرضا يتوقف على درجـــة تكامل هذه المهام ودرجة ذكاء الفرد، فتنوع المهام بالنسبـــة لأفراد ذوي ذكاء منخفض قد يكون مبعثا لعدم رضاهم، وعلى عكس ذوي الذكاء المرتفع الذين يصيبهم السأم من أداء المهام الروتينية كما أكدت ذلك دراسات **(Rey mond , 1951)(Gadel, 1953)**

هـــ) ساعـــات العمـــل:

يعتبر عدد ساعات العمل التي يقضيها العامل في مكان عمله من أهم العناصر الأكثر تأثيرا في حياته الاجتماعية، وكذا في كفاءته الإنتاجية و بالتالي **لم يعد مجرد أداة لقياس الأداء الاقتصادي La prestation économique**[2]، فطول فترة العمل ينتج تعبا وإجهادا للعامل خاصة إذا كانت بيئة العمل المادية صعبة، فهناك اختلاف بين الأفراد في الوقت المفضل للعمل، فمنهم من يفضل العمل النهاري، ومنهم من يفضل العمل الليلي، ومنهم من يرتاح لنظام العمل الذي يحتوي على فترات راحـــة، وعدم تنظيم ساعات العمل يؤدي إلى إصابة الفرد بالإجهاد و التوتر، وطول هذه الساعات يؤدي غالبا إلى أرق وملل الفرد، وعلى ذلك فإن لهذا التوزيع أثر على رضا العمال فمن الضروري إيجاد فترات للراحة كإجراء للحفاظ على النمط الجيد للأداء " **فبالقدر الذي توفر ساعات العمل للعامل حرية استخدام وقت الراحة، وتزيد من هذا الوقت، بالقدر الذي يزيد الرضا عن العمل، وبالقدر الذي تتعارض ساعات العمل مع وقت الراحة وحرية الفرد في**

---

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، مرجع سابق، ص. 144.145.

[2] Eric Vatteville: op.cit.,p 83.

استخدامه بالقدر الذي ينخفض به الرضا عن العمل"[1]، وتتوقف صحة هذه الفرضية وأهميتها على الأهمية التي يعطيها الفرد لوقت الراحـــة، فمن الضروري إعطاء العمال قدرا من الاستقلالية والحرية في التصرف في ساعات اليوم بين العمل والعائلة والمجتمع مع التحكم في استعمالها من خلال مدتها أو فترات إدخالها، والعمل بالتالي على تخفيض درجـــة الإجهاد التي كلما زادت قل الرضا عن العمل.

و) ظروف العـــمل المـــادية:

لكل عمل ظروف مختلفة، ومن أهمها الظروف المادية أو الفيزيقية وهي "**الظروف التي تحيط بالفرد أثناء قيامه بأعمال وظيفية والتي تؤثر بدرجة ملموسة على مقدرتـــه الذهنية والجسمية والتي لا يستطيع التحكم فيها كالحرارة والبرودة والضوضاء، الأتربة والتهوية**[2]، وتؤثر هذه الظروف على درجـــة تقبل الفرد لبيئة العمل وبالتالي على رضاه عن العمل، ذلك أن الفرد يرغب في أن يؤدي عمله في مكان مريح و ملائم وخال من المخاطر و العقبات التي تحول دون أن يتم عمله بشكل جيد.

وقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت الظروف المادية للعمل وتأثيرها على الرضا الوظيفي للعمال، ومن بينها دراسات: (**المكتب الدولي للعمل B.I.T 1991**)، (**Sikounmo ،1992**)، وتشير نتائج مختلف هذه الدراسات إلى أن درجة جودة أو سوء ظروف العمل المادية تؤثر على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله أي على درجة رضاه الوظيفي فمعدل دوران العمل ومعدل الغياب يرتبطان بظروف العمل المادية المناسبـــة وغير المناسبـــة ارتباطا تناسبيا وسنتناول أهم هذه العوامل المتمثلة في:

الإضاءة – الحرارة و التهوية – الضوضاء

---

[1] أحمد صقر عاشور: السلوك الانساني في المنظمات: مرجع سابق، ص.148.

[2] عادل حسين: إدارة الأفراد و العلاقات الانسانية، دار النهضة العربية، مصر، 1974. ص. 184.

أولا: الإضــــاءة:

تعد الإضاءة من أهم عوامل ظروف العمل، حيث تساعد في زيادة الإنتاج وتخفيض التعب فالإضاءة السيئة تسبب شعورا بالانقباض وإلى زيادة التعب والأخطاء، **فقد أثبتت الدراسات أن معدل الحوادث يزداد بنسبة 25% في حالة الإضاءة غير الكافية مقارنــة بالإضاءة العادية**[1] فالضوء الخافت يسبب الشعور بالاكتئاب، **وبديهي ألا يزيد الضوء عن الحد اللازم لأن زيادته تسبب زغللة العين Glare كما أن سوء توزيع الإضاءة يجهد العين ويضعف من القدرة البصرية.**[2]

وترتبط الإضاءة بلون الجدران والمناضد، حيث ينصح الخبراء في هذا المجال ألا يكون لونها داكنا أو باهتا، إذ أن الألوان الداكنة تمتص الإضاءة ولا توزعها، فاختيار الألوان المناسبــة من شأنه أن يساعد على تحسين الإضاءة دون زيادة مصدر الضوء نفسه، "**وبالتالي فإن الإضاءة التي تتميز بشدة الضوء المناسبــة والخلو من الوهج تساهم في تحقيق راحة الفرد وكفايته في العمل** "[3].

ثانيا: الحرارة والتهويــة:

تعد درجــة الحرارة و التهوية المعتدلتين من الظروف الفيزيقية المهمة في زيادة الإنتاج إذ أن درجــة الحرارة غير المناسبة يمكن أن تكون من مصادر الضغط النفسي والفسيولوجي،وقد أكدت بحوث كل من **ماكويرث Mackworth وببلر Pepler** أن معدل الإصابة والأخطاء تزداد مع ارتفاع درجــة الحرارة أو تدنيها عن الحد المألوف والطبيعي[4].

وتختلف درجــة الحرارة المفضلة للعمــل باختلاف نوع العمل، ونوبــة العمل (صباحية أو مسائية)، وكذا البيئة الجغرافية فعمل الأساتــذة في الفصول

---

[1] عبد السلام أو قحف: مرجع سابق. ص 197.

[2] عبد الرحمن العيسوي: علم النفس و الإنتاج، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص.138.

[3] عبد السلام أبو قحف: مرجع سابق، ص. 198.

[4] حمدي ياسين: مرجع سابق، ص 98.

الدراسية المرتفعة الحرارة يسبب الضيق و التعب و زيادة نسبة التعرق، إن لم يكن هناك حركـــة للهواء تسمح بتبخر هذا العرق وانخفاض درجـــة حرارة الجسم.

وما يقال عن الحرارة يمكن أن ينسحب على التهوية، لاسيما وأن العلاقة ترابطية بينهما، فارتفاع الحرارة توجب زيادة التهوية، كما أن الغرفة السيئة التهوية تعني زيادة الحرارة أو ارتفاع الحرارة والرطوبة، وكل هذا الظروف تؤدي بالعامل إلى الخمول والنعاس والتعب والملل.وتشير الدراسات إلى أن التحسين في شروط التهوية قد نتج عنه زيادة الإنتاج بحوالي 4% ونقص الوقت الضائع نتيجة مرض الموظفين بنسبة 45 %.[1]

ثالثا: الضــوضـــاء:

تعد الضوضاء من الظواهر غير الصحية التي تحول دون تركيز الموظفين في أعمالهم وتقلل مستوى الأداء الذهني والمعرفي، وعادة ما تظهر آثارها في سرعة تعب الأفراد ومللهم من العمل وفي أعصابهم المتوترة وفي عدم الرغبة في العمل، وهذا ما أكدت عليه الدراسات حيث أن أخطاء العمل انخفضت بشكل ملحوظ عندما انتقل العمل من الضوضاء إلى مواقع هادئة[2]، فالعمل في الضوضاء يكلف أكثر من ناحية استنفاذ الطاقـــــة والجهد في العمل، ويكون أثرها واضحا بالنسبـــة للأعمال المعقدة، وكذلك الأعمال العقلية وعلى رأسها التعليم.

والضوضاء كمشكلة أحيانا لا يمكن التخلص منها، فتواجد مؤسسات العمل قرب أماكن عامة كالأسواق والملاعب التي ينتج عنها ضوضاء كبيرة لا يمكن التخلص منها أو تقليلها إلا بتحسين الهندسة الإنشائية لأمكنة العمل من خلال بناء عوازل الصوت.

---

[1] عبد السلام أبوقحف:مرجع سابق، ص.199.

[2] حمدي ياسين: مرجع سابق، ص 99.

5) طـرق قيـاس الرضـا الوظـيفـي:

يعتبر الرضا الوظيفي من الظواهر التي اهتم العلماء بقياسها، وذلك لما لـه من تأثير على الإنتاج والمردودية، اللذين يعدان من أهم العوامل المؤثرة في تطور المنظمات وبلوغها للأهداف المسطرة، ويمكننا أن نفرق بين مجموعتين من مقاييس الرضا:

المقاييس الموضوعية – المقاييس الذاتية.

لكن ولما كان موضوع بحثنا لا يهدف إلى معرفة مستوى ودرجة الرضا وإنما اكتشاف محدداته، فإننا لن نستعمل المقاييس التي سنعرضها، وإنما سنصمم استبيانا يشمل محددات الرضا الوظيفي لمعرفة مدى تدخلها في تشكيل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر ومنه ترتيبها وفق أهميتها

5-1) المقاييس الموضوعية لقياس الرضا الوظيفي:

وهي المقاييس التي تستخدم مؤشرا الغياب والعمل في التنبؤ بدرجة الرضا العاملين على أساس أن الغياب أو ترك العمل بصفة نهائية يجسد درجة نفور العامل وعدم رضاه عن عمله، وهناك دراسات تجريبية أثبتت وجود علاقة عكسية بين الرضا ومتغيرات الغياب وترك العمل، وبالتالي يكونان كمقياسين موضوعيين لأن الباحث لا يتدخل في تصميمهما أو التحكم فيهما.

أ- الـغـيـاب:

يعرف الغياب على أنه الحالة التي لا يتقدم فيها العامل لعمله بمبرر أو بدونه، ومعدل غياب العامل في المنظمة يعتبر مؤشر يمكن استخدامه للتعرف على درجة الرضا العام للفرد عن عمله، وبالتالي فالعامل الراضي عن عمله يكون أكثر ارتباطا بهذا العمل وأكثر حرصا على الحضور عكس عامل آخر يشعر بالاستياء تجاه عمله وبالتالي فهو يلجأ للتغيب للتخلص من الضغوطات التي يجدها

في عمله، إلا أن هناك حالات غياب لا يمكن تجنبهـا مثـل حـالات المـرض أو التعرض لحوادث طارئة.

ويمكن قياس الغياب بالطرق التالية:[1]

1) **معدل الغياب الكلي =**

$$\frac{\textbf{العدد الكلي لأيام الغياب}}{\textbf{العدد الكلي للعمال}}$$

2) **معدل الغياب خلال فترة زمنية معينة=**

$$\frac{\textbf{مجموع أيام غياب الأفراد في فترة زمنية معينة}}{\textbf{عدد أيام العمل في نفس الفترة} \times \textbf{متوسط عدد الأفراد في نفس الفترة}}$$

- **مجموع أيام التغيب للأفراد: هي مجموع تغيب كل الأفراد العاملين.**
- **عدد أيام العمل: هي كل أيام العمل الخاصة بالمؤسسة باستثناء العطل الأسبوعية والرسمية.**
- **متوسط عدد الأفراد: هو متوسط عدد الأفراد في أول الفترة وفي آخرها.**

وتستطيع المؤسسات الحصول على البيانات المتعلقة بمعدلات الغياب في أوساط العمال بإجراء مقارنات بينها خلال فترات زمنية متباينة، وبناءا على نتائج هذه المقارنات يمكن التعرف على معدلات الغياب الأعلى وفي أي مواقع المؤسسة وبالتالي تحديد مواقع الرضا وعدم الرضا.[2]

ب- ترك العمل:

إن بقاء الفرد واستمراره في عمله بمنظمة معينة يعد مؤشرا لرضا هذا العامل عن عمله، وتعلقه بها عكس ما يشير إليه ترك العمل وتقديم الاستقالة،

---

[1] B.Clermont (1981): La gestion de R.H en éducation , éditions agence d'Arc , Canada , p.299.

[2] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة،مرجع سابق، ص. 404. 405.

وتعتبر البيانات المتعلقة بترك العمل ذات أهمية في تقييم فعالة مختلف برامج العمل من حيث تأثيرها على الرضا، ويقصد بترك العمل أو دوران العمل كل حركة عمالية التحقت أو خرجت من المؤسسة خلال فترة زمنية معينة عادة ما تحدد بنسبة، وتحسب معدلات ترك العمل من خلال المعادلة التالية:

معدل دوران العمل:

$$\frac{S}{\frac{Mot\ 0 + Mot\ 1}{2}}$$

حيث:

S: عدد الأفراد الذين تركوا العمل

Mot 0: عدد الأفراد الذين تركوا العمل في أول الفترة

Mot 1: عدد الأفراد الذين تركوا العمل في آخر الفترة

مما سبق يتبين لنا أن بقاء الفرد في مؤسسته دليل على ارتباطه القوي ورضاه عن وظيفته حيث يصبح أكثر انتظاما في عمله، لكن قياس نسبة الغياب وترك العمل لا يمكن تعميمه على كل الحالات، ذلك أن معدلات الغياب وترك العمل تنبه إلى وجود مشكلات وعوائق دون تحليل أسبابها وتقديم وسائل علاجها، إضافة إلى تداخل العوامل المسببة للغياب وترك العمل.

2-5) المقاييس الذاتية لقياس الرضا الوظيفي:

تقوم هذه المقاييس على تصميم قوائم واستبيانات تصاغ على شكل عبارات تتناول جوانب مختلفة من العمل أو هي عبارة عن أسئلة موجهة إلى العاملين بهدف معرفة مدى تقبلهم ورضاهم عن تلك الجوانب وأطلق عليها مصطلح **المقاييس الذاتية** لأنها تعتمد على ذاتية الباحث في بناء المفردات وتركيبها، ويعتمد في بناء هذه المقاييس في هذه الحالة على طريقتين:

أ) طريقة تقسيم الحاجات:

تصمم الأسئلة التي يتضمنها الاستقصاء بحيث تتبع هرما عاما للحاجات الإنسانية مثلما اقترحه **ماسلو Maslow** و الذي يتضمن الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمان، الحاجات الاجتماعية، حاجات التقدير، حاجات تحقيق الذات، تصميم الأسئلة بحيث يمكن الحصول على معلومات من الفرد حول مستوى الإشباع الذي يتيحه العمل لمختلف الحاجات لديه[1]، وعليه فإن كل مجموعة من هذه الحاجات تصاغ لها بنود متعلقة بالاستمارة.

ب) طريقة تقسيم الحوافز:

تعتمد هذه الطريقة على استخدام الاستمارة، وتحاول معرفة أنواع الحوافز المؤثرة على الرضا، بجعل الأسئلة التي تحتويها الاستمارة تراعي تقسيما للحوافز التي يتيحها العمل كالأجر والمنح وفرص الترقية وساعات العمل، ويجب أن تغطي الأسئلة جميع هذه المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الرضا.

وبناءا على ما سبق تتعدد المقاييس الذاتية ويمكننا ذكر بعضها:

أ- معدلات القياس والرد على الأسئلة:

وهي من أكثر الطرق المستخدمة لقياس الرضا الوظيفي، وفيها يقوم الأفراد بالإجابة عن الأسئلة التي تسمح بتسجيل ردود فعلهم عن العمل ومن أشهر المعدلات:

أولا: الأجندة الوصفية للعمل JOB Descriptive index (JDI):

والأسئلة بها تتناول خمسة جوانب مختلفة هي: العمل نفسه، الأجر، فرص الترقية، الإشراف، الزملاء. قام بصياغتها في الستينات من القرن العشرين **سميث Smith** و**كاندل Kendall** وقام بمراجعتها **في 1990 بالزر Balzer.**

---

[1] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، مرجع سابق ص.404.

ثانيا: قائمة استقصاء جامعة مينسوتا Le Minnesota Satisfaction questionnaire:

وضعها في 1967 كل من وايس **Weiss**، دافيس **Davis**، انقلاند **England**، ولفكويست **Lofquist**، وتستخدم طرقا مختلفة حيث يكمل الأفراد معدل القياس هذا إلى الحد الذي يكونوا إما راضيين أو غير راضيين عن جوانب مختلفة عن عملهم (أجورهم – فرص الترقية)، وتشمل هذه القائمة على 20 بندا كل يتعلق بجانب معين من العمل، ويعلق المبحوث على كل بند من خلال خمسة بدائل للإجابة هي:

غير راض تماما، غير راض، محايد، راض، راض تماما.

ثالثا: المقياس العام للعمل Job in General Scale:

ويتعلق بمجموعة بنود مرتبطة فقط بالرضا عن العمل بصفة عامة وهو مقياس وضعه كل من (إيرونسون **Ironson**، سميث **Smith**، بول **Paul**، جيبسون **Gibson 1989**)

ويمكن استعماله عند إجراء مقارنة بين عدة وظائف وكذا عدة مؤسسات لكن لا يمكنه إعطاء معلومات دقيقة عن جوانب جزئية في العمل.

ب- المقابلات الشخصية (مقابلات المواجهة):

تتضمن مقابلة العاملين وجها لوجه عن طريق إعطاء الأسئلة للعمال بنظام معين لتسجيل إجابتهم، وتتم مقابلة المواجهة في بيئة يشعر فيها العامل أو الموظف بحرية الكلام، وتكون المقابلة ناجحة إذا أجاب العمال بأمانة.[1]

جـ) طريقة الفواصل المتساوية ثورستن L ' Echelle de Thurstone:

قدمت هذه الطريقة عام **1928** من طرف **ثورستون Thurstone** وتبدأ بتجميع مفردات تصف الخصائص المتعلقة بالعمل، أو تصف الاشباعات التي

---

[1] محمد سعيد سلطان: مرجع سابق، ص. 198.

يحصل عليها الفرد من عمله[1]، وتقوم على المســـافات المتســـاوية البعـــد قصـــد الوصول إلى متصل ذي وحدات منتظمة بناءا على أحكام محكمين خارجين يقومون بترتيب الجمل الدالة على متغـــيرات الرضـــا عن الموضوع المراد دراسته، في وحدات متتالية من حيث مدى تعبيرها عن شدة هذا الإتجاه (إيجابيا أو ســـلبيا)[2]، وبعد ذلك تستبعد العبارات ذات التباين العالي ويحتفظ بالعـــبارات ذات التبـــاين المنخفض التي وقـــع عليها الاختيار، ويكون متوســـط التقييم لهذه العبـــارات هو الدرجـــة أو القيمة الممثلة للرضا الذي تشير إليه العبارة وفق تقييم المحكمين.

يوضع المقياس على شكل هرم في قمتـــه جملا تمثـــل أقـــوى الاتجاهـــات الإيجابية وفي نهايته جملا تمثل أقوى الاتجاهات السلبية، ثم يقـــدم علـــى شـــكل استبيان للعمال على أن لا ترتب الجمل بشكل يوحي بتسلســـلها، وتوضـــع الـــنقط بالتدرج من قوة الإيجاب إلى ضعفه، ويتم التصـــحيح بـــالرجوع إلـــى العلامـــات المرجعة المقابلة لكل عبارة، ويطلب من كل فرد أن يقـــرر إذ كـــان يوافـــق أو لا يوافق على كل عبارة من عبارات القائمة، ويكون مجموع القيم المقابلة للعبـــارات التي وافق عليها هي الدرجة الممثلة للمشاعر أو الرضا العام.[3]

والشكل رقم: **(07)** يوضح طريقة المسافات المتساوية البعد.

---

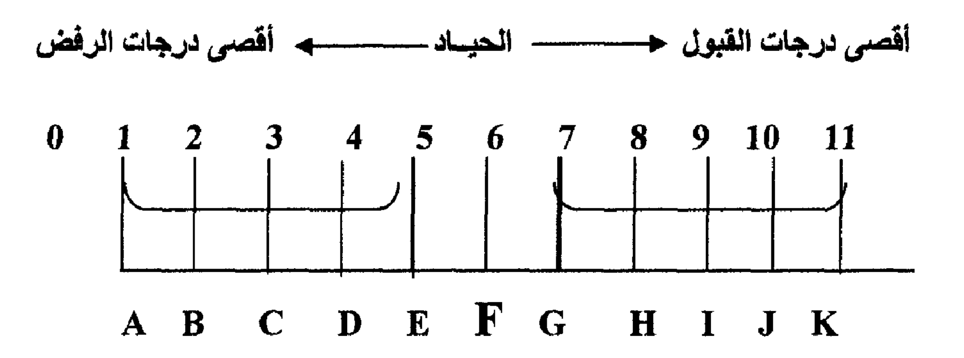
[1] Robert Mayer et autres (2000): Méthodes de recherche en intervention sociale, Gaétan Morin éditeur , Canada , p.110.

[2] عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود:سيكولوجية الاتجاهـــات (المفهـــوم – القيـــاس – التغير)، دار غريب للطباعة، مصر، بدون تاريخ، ص. 95، 96.

[3] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، مرجع سابق، ص. 408.

شكل رقم (07)

طريقة المسافات المتساوية البعد



تشير الحروف الأبجدية إلى العبارات والتي تصنف (من **A** إلى **E**) إلى الاتجاه السالـــب وتشير العبارات (من **G** إلى **K**) إلى الاتجاه الموجب أما الحرف (**F**) فيشير إلى الحياد ومن الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة:

- اتسامها بقدر من الذاتية حيث أن القيمة الخاصة بكل جملة محددة مسبقا من قبل المحكمين وتحتاج إلى جهد كبير في إعداد المقياس.
- الدرجة المستخلصة من القياس هي متوسط أوزان العبارات التي يجيب عنها المبحوث.
- هذه الطريقة لا تعطينا فكرة عن شدة الاتجاه لأن الموافقة على نفس العبارة تصحح دائما بنفس الطريقة بصرف النظر عن شدة اتجاه المستجيب لها.[1]

د- طريقة التدرج التجمـــيعي لليكرت:

تحاول هذه الطريقة تفادي التعقيدات والإجراءات الموجودة في طريقة **ثورستون**، وقـــام بوضعـــها **Lickert عام 1932** عنـــد نشـــره لمقـــال فـــي مجلـــة "**أرشيف علم النفس Archives of psychology**"، تحت عنوان **تقنية لقيـــاس الاتجاهات "A technique for the measurement of attitudes"**[2]

---

[1] عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود، مرجع سابق، ص. 96- 98.

[2] - Robert Mayer: op. cit. , p 112.

وتعتمد هذه الطريقة على مجموعة من العبارات التي تشير إلى خصائص العمل ويطلب من الفرد أن يختار بين عدة بدائل لدرجة الموافقة على النحو التالي:

1- أوافق بشدة (جدا)Strongly agree.

2- أوافق Agree.

3- غير متأكد (بدون رأي)Undecided .

4- معارض لا أوافق Disagree.

5- أعارض بشدة Strongly disagree.

وتعطى الاستجابات التي يختارها المبحوث درجات تتراوح بين (1) و(5) حسب درجة وموافقة أو عدم موافقته على العبارة وبتجميع الدرجات التي حصل عليها الفرد في العبارات التي سيحتويها المقياس النهائي فيتم اختبارها بقوة الارتباط بين الدرجة التي حصل عليها الفرد بعد اختياره لأحدى الاستجابات والدرجة الكلية لمجموع العبارات، فكلما زاد الارتباط بينهما كلما كان ذلك دليلا كافيا على أن العبارة تقيس ما تقيسه مجموع العبارات مما يستوجب استبعادها من القائمة النهائية للعبارات التي يحتويها المقياس[1]. وقد استخدمت هذه الطريقة على نطاق واسع في البحوث و الدراسات الميدانية، لكن ما يؤاخذ على هذه الطريقة النقاط التالية:[2]

- يمكن لشخصين يختلفان في استجابتها أن يحصلا على نفس الدرجة الكلية على المقياس، أي أن الدرجة الكلية المستخلصة في ضوء طريقة "**ليكرت**" تطمس معالم الفروق النوعية في الاتجاهات بين الأفراد.

أنها لا تفسر الدرجة التي يحصل عليها الفرد إلا ضمن الدرجات التي يحصل عليها الأفراد الآخرين.

---

[1] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، مرجع سابق.

[2] سعد جلال: المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1985، ص.773.

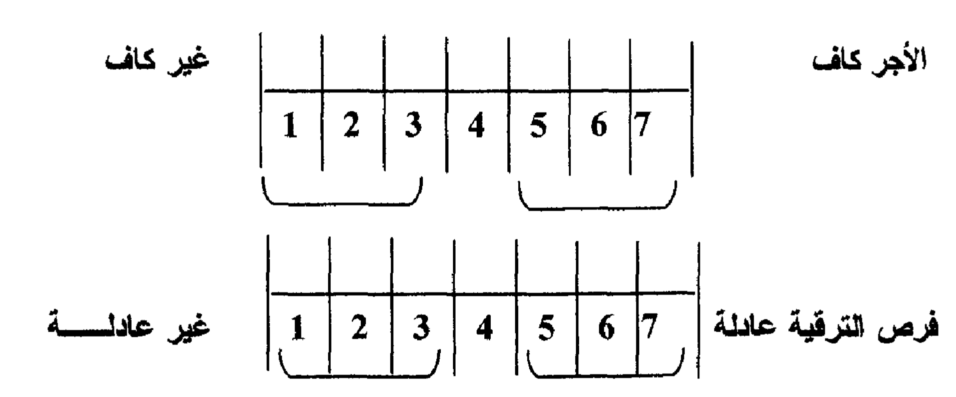
أنها لم تفلح في توضيح الحدود بين كل استجابة وأخرى، فكيف للعامل التفريق بين: أوافق، أوافق جدا أو أعارض أو أعارض بشدة.

هـ) طريقة الفروق ذات الدلالة لاسكود (Osgood) وزملاؤه:

وضع هذه الطريقة في 1957 أسكود Osgood، سوسي Suci، تاننبوم Tennenbaum، ويقوم تصور أسكود في مقياسه على أساس أن لكل مفهوم أو تصور نوعين من المعاني عند الفرد، الأول المعنى الإشاري وهو ما تشير إليه الكلمة (الأشياء التي يصدق إطلاق اللفظ عليها)، الثاني المعنى الدلالي ويقصد به الأفكار والمشاعر التي تحيط بالكلمة، والتي تكون سارة أو غير سارة.[1]

ويتكون مقياس الرضا وفق هذه الطريقة من مجموعة من المقاييس الجزئية لكل جانب من جوانب العمل، ويمثل قطبا المقياس الجزئي صفتان متعارضتان تحصران بينهما عددا من الدرجات، ويطلب من الفرد اختيار التقدير المتلائم ومشاعره نحو العمل.

وفي الآتي مثال لمجموعة من المقاييس الجزئية المتعلقة بمحتوى العمل وفق هذه الطريقة:



تدل النقطة من (5 إلى 7) على الاتجاه الإيجابي والنقطة (من 1 إلى 3) على الاتجاه السلبي، بينما تدل النقطة (4) على حالة الحياد.

---

[1] عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاته محمود: مرجع سابق ص107.

تجمع كل الدرجات التي أعطاها الفرد ويكون المجموع ممثلا لرضا الفرد، ويلي ذلك اختبار هذا المقياس الكلي على عينة من الأفراد لحساب درجة الارتباط بين درجات المقاييس الجزئية والمجموع الكلي الخاص بكل جانب من جوانب العمل، فالمقاييس التي يكون ارتباطها عاليا بالمجموع الكلي تبقى، أما التي يكون ارتباطها منخفضا فتستبعد من القائمة النهائية للمقاييس.[1]

و) طريقة الوقائع الحرجة لهر زبرغ Herzberg:

استقى **هرزبرغ Herzberg** هذه الطريقة من نموذج **فلانقان Flangan لقياس سلوك العامل، وقد استخدمها هرزبرغ** في بحثه الذي خرج بنظريته المعروفة عن الرضا وعدم الرضا، وتقوم هذه الطريقة على طرح سؤالين أساسيين:

- حاول تذكر الأوقات التي كنت فيها سعيدا جدا في عملك وحدد الأسباب التي جعلتك تشعر بهذه المشاعر.
- حاول تذكر الأوقات التي شعرت باستياء شديد من عملك وحدد الأسباب التي جعلتك تشعر بهذه المشاعر.

وبتجميع الوقائع التي يدلي بها العامل وتصنيفها حسب الجوانب التي تتعلق بها، يمكن معرفة أي جوانب العمل تعتبر مرضية بالنسبة له وأي منها تعتبر مسببة للاستياء وعدم الرضا.

إن هذه الطريقة بتركيزها على أسباب الرضا وعدم الرضا أهملت حالة الرضا النسبي (الحياد)، كما أن طبيعة أسئلتها المفتوحة يعطي مجالا للذاتية، "ويمكن تجاوز هذا الأمر من خلال تجميع ما أمكن من الوقائع الحرجة التي تسبب الرضا والاستياء في قائمة واحدة ضمن جوانب معينة، ويطلب من العامل الإشارة إلى هذه الوقائع التي يكون قد تعرض إلى بعضها".[2]

---

[1] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، مرجع سابق، ص.415.

[2] أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، نفس المرجع، ص 414.

ملخص عام:

يعد الرضا الوظيفي مقياسا على اتجاه العمال - بما فيهم أساتذة التعليم الثانوي- نحو أبعاد عملهم المختلفة المختلفة ومؤشرا على درجة الإشباع الذي تتيحه العناصر والجوانب المختلفة للعمل، وهذه المشاعر قد تمثل محصلة لاتجاه الشخص نحو عمله ككل أو قد تمثل مشاعره تجاه جانب أو جوانب جزئية من عمله.

ويمكننا اعتبار الرضا الوظيفي من أبرز العوامل ذات التأثير الإيجابي على العمال قصد دفعهم لبذل جهد أكبر وتحسين الأداء وتطويره والوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة بفعالية، كما يمتد تأثير الرضا إلى الصحة العقلية و العضوية للعمال وكذا أدائهم وحياتهم الاجتماعية.

ويمكننا اعتبار الرضا الوظيفي كعامل أو متغير يمثل محصلة مختلف المشاعر التي تكونت لدى الشخص تجاه عمله من خلال تفاعله مع وظيفته، هذا التفاعل يتأثر بجملة من العوامل المتداخلة في تشكيل الرضا الوظيفي العام والتي يمكن تصنيفها إلى عوامل شخصية، اجتماعية وعوامل متعلقة بطبيعة العمل ذاته.

بيد أن قوة المشاعر ودرجة تراكمها تؤثران في درجة الانعكاس على السلوك الخارجي للفرد، فالرضا عن جانب معين من العمل يعد نتاجا لنوع وقوة الحاجات التي يشبعها هذا الجانب.

وفي سبيل معرفة درجة ومدى هذه الاشباعات، يمكن استعمال عدة مقاييس لمعرفة درجة الرضا الوظيفي، فمنها مقاييس موضوعية – لا يتدخل الباحث في تصميمها أو التحكم فيها كالتغيب وترك العمل - ومنها المقاييس الذاتية – لاعتمادها على ذاتية الباحث في بناء المفردات وتركيبها كمقاييس **ثرستون** والأحداث الحرجة **لهرزبرغ** –، وباستعمال تلك المقاييس يمكن لإدارة المنظمة

تحديد العوامل المؤثرة في تشكيل الرضا الوظيفـي وبالتالـي العمل على تعزيزها والتأثير بصورة مباشرة في توجيه سلوك العمال وتحسين أدائهـم.

وبالرجوع إلى موضوع دراستنا، يمكن القول أن معرفة عوامل ومحددات الرضـا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر يمكن الإدارة التعليمية من توجيـه سلـوك الأساتذة وتحسين أدائهم بما ينعكس إيجابا على تحسين العملية التعليمية بشكل عام، وإحداث النمو المتكامل والشامل للطلاب في كافة النواحي باعتبارهم محور العملية التعليمية وأهم مخرجاتها، والتي تعد من أهم عناصر العرض من اليد العاملة التي تشكل عنصر فعالا في تنمية الموارد البشرية في الجزائر.

البَابُ الثَّانِي

الإطار الإجرائي والمنهجي

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1) مجالات الدراسة:

1-1) المجال البشري.

1-2) المجال الجغرافي.

1-3) المجال الزمني.

2) تصميم العينة.

3) منهج الدراسة.

4) أدوات جمع البيانات.

4-1) الملاحظة.

4-2) المقابلة.

4-3) الاستمارة.

4-4) الوثائق و السجلات الإدارية.

4-5) التقارير و الإحصاءات الرسمية.

5) كيفية عرض وتحليل وتفسير البيانات

ملخص

الفصل الأول

الإطـار المنهجي للدراسـة

تمهيـد:

بعد أن تعرضنا للجانب النظري من هذه الدراسة والذي له وظيفة أساسية هي تقديم الصيغة الملائمة لعرض نتائج التجربة يأتي دور الجانب التطبيقي لإبراز كشف محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، وذلك عبر مختلف الخطوات التي سوف نتبعها، بدءا بتحديد مجالات الدراسة (المجال الجغرافي، المجال البشري، المجال الزمني)، تم تصميم العينة فالمنهج المتبع في هذه الدراسة، وصولا إلى أدوات جمع البيانات المستخدمة وذكر طريقة عرض وتحليل وتفسير البيانات.

وفي الأخير، تبويب النتائج في جداول وتحليلها ثم الوصول إلى أهم نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء ما سبق تناوله في الفصول النظرية.

1) **مجالات الدراسة:**

من الخطوات الهامة في تصميم البحوث، تحديد مجالاتها المختلفة ولقد اتفق الكثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي، أن لكل دراسة مجالات ثلاث، يجب على الباحث توضيحها عند تخطيط إجراءات البحث، وهذه المجالات الثلاثة هي:

المجال البشري، المجال الجغرافي، المجال الزمني.[1]

---

[1] عبد الكريم محمد الغريب: البحث العلمي، التصميم، و المنهج و الإجراءات، مكتبة النهضة، ط 3، القاهرة، مصر، 1978، ص.61.

1-1) المجال الجغرافـــي:

يتمثل المجال الجغرافي لدراستنا في مؤسسات التعليم الثانوي في دائرتيي عين ولمان وصالح باي جنوب ولاية سطيف الواقعة شرق الجزائر العاصمة وتبعد عنها بحوالي 350 كلم، وتتوزع كما يلي:

أ- ثانوية العربي بليليطـــة:

تقع شرق مدينـــة عين ولمان بمحاذاة الملعب البلدي لكرة القدم عين ولمان، انطلقت بها الدراسة في 1979 تبلغ مساحتها 6327 م^2، بها 22 قسما، 04 مخابر، بها 40 أستاذا يشرفون على 763 تلميذا.

ب- ثانويـــة لخضـــر بلمدانـــي:

تقع وسط مدينـــة عين ولمان، بمحاذاة سوق للخضر والفواكه والطريق الوطني رقم 28 وكذا يمر بجوارها وادي، انطلقت بها الدراسة في 1985، بها 28 قسما 06 مخابر، 05 ورشات بها 51 أستاذا يشرفون على 729 تلميذ.

جـــ- ثانويـــة رقيعي البشير:

تقع جنوب مدينـــة صالح باي، انطلقت بها الدراسة في 1989، تبلغ مساحتها 15346 م 2، بها 26 قسما، 06 مخابر، 03 ورشات، يعمل بها 56 أستاذا يشرفون على 1200 تلميذا.

د- متقنـــة دحمان خـــلاف:

تقع جنوب مدينـــة عين ولمان، في منطقة شبه معزولة، انطلقت بها الدراســـة، في 1996. مساحتها 22.856.56م^2 بها 24 قسما، إلى جانب 05 مخابر 02 ورشات، بها 09 مكاتب للإدارة، يعمل بها 39 أستاذا يشرفون على 640 تلميذا.

هـ- ثانوية حي 400 مسكن الجديدة:

تقع شمال مدينة عين ولمان، تتوسط حيا سكنيا، إلى جوارها قاعدة متعددة الرياضات، انطلقت بها الدراسة في 2003، بها 15 قسما، يعمل بها 30 أستاذا يشرفون على 552 تلميذا.

1-2) المجال البشري:

لقد شملت الدراسة مجالا بشريا يشمل **جميع أساتذة التعليم الثانوي العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بمدينتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف** والجدول رقم (11) يوضح تعداد الأساتذة.

جدول رقم (11)

توزيع المجال البشري للدراسة

المؤسسة	عدد الأساتذة
ثانوية العربي بليليطة	40
ثانوية لخضر بلمداني	51
ثانوية رقيعي البشير	56
متقن دحمان خلاف	39
ثانوية 400 مسكن	30
المجموع	216

1-3) المجال الزمني:

امتدت الفترة الزمنية للدراسة الميدانية قرابة ثلاثة أشهر، حيث انطلقت إبتداءا من **15 سبتمبر الماضي، وهو تاريخ الحصول على الوثائق اللازمة لإجراء الدراسة التطبيقية من مديرية التربية لولاية سطيف. وقمنا بزيارات استطلاعية للمؤسسات التعليمية تم خلالها التعرف على ميدان الدراسة، من خلال مقابلة الإداريين والإطلاع على الوثائق والسجلات، وكذا إجراء مقابلات مع بعض**

الأساتذة، بعدها تم توزيع استمارات البحث ابتداء من 25 أكتوبر ثم جمعت نهائيا في 18 ديسمبر.

2) **تصميم العينة**:

تعتبر دراسة الظواهر الاجتماعية من الدراسات الأكثر تعقيدا "**ذلك أن الظاهرة الاجتماعية متغيرة باستمرار، والعوامل الخارجية المؤثرة فيها مختلفة من مكان لآخر ومن زمان لآخر، إضافة إلى العوامل الداخلية للظاهرة حيث أنها تختلف باختلاف خلفياتها وتفاعلاتها المختلفة والمتداخلة ومكوناتها المتعددة**"[1].

وبناءا على صعوبة دراسة جميع وحدات الظاهرة يعتبر أسلوب العينة من الأساليب الهامة والدقيقة في العلوم الاجتماعية. "**ففي نهاية القرن العشرين لم تعد البحوث الميدانية المعاصرة تعتمد على المسح الشامل لمجتمع البحث، بل صارت تعتمد على دراسة العينة المختارة من مجتمع البحث، التي إن رعيت الشروط العلمية في اختيارها يمكن تعميم نتائج الدراسة على مجتمع البحث كله**"[2]

وبما أن الهدف من الدراسة هو معرفة أهم محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، ونظرا لكثرة وحدات المجتمع المدروس فإن استخدام العينة باعتبارها مجموعة جزئية من الوحدات التي تشكل المجتمع الكلي، يعد من أفضل السبل لتحقيق هذا الهدف.

وركزت الدراسة على اختيار العينة من فئة أساتذة التعليم الثانوي وبناءا على ذلك فإن وحدة العينة في بحثنا هي أستاذ التعليم الثانوي المرسم في منصبه، والذي يدرس – خلال زمن إجراء الدراسة – في إحدى ثانويات مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تم استبعاد 10 حالات تمثل أساتذة غير مثبتين في مناصبهم بصفة رسمية

---

(1) عدنان أحمد مسلم: البحث الاجتماعي الميداني، ج1، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1993، ص.26.

(2) Benoit Gautier: op.cit., p216.

(حالات استخلاف، عقود ما قبل التشغيل)، ليصبح المجتمع الأصلي للبحث يتكون من 206 أستاذا.

بعد ذلك تم اختيار أفراد العينـــة وفق طريقة العينة العشوائية المنتظمة حيث قمنا بتحديد عدد أفراد العينة من خلال استخراج نسبة مجتمع الدراسة وفق ما يلي:

بما أن مجموع أفراد مجتمع الدراسة الكلي هو **206** وحدة، اخترنا حجم العينـــة بنسبة **30 %** فإن عدد أفراد العينة هو **62.**

بعدها اخترنا أفراد العينـــة معتمدين على مبدأ مسافة الاختيـــار بين وحدات العينـــة، ولاختيـــار المسافة عملنا بالمعادلة الإحصائية التالية:[1]

$$\text{م أ} = \frac{\text{ن م}}{\text{ن ع}}$$

علما بأن:

م أ = مسافة الاختيار (طول الفترة)

ن م = حجم مجتمع البحث.

ن ع = حجم العينة المختارة.

فإذا كان مجتمع البحث في دراستنا = **206 وحدة** ونأخذ عينة منه بحجم = **62 وحدة**، فبالتعويض نجد:

$$\text{م أ} = \frac{206}{60} = 3.32 \cong 03$$

أي أن مسافة الاختيار = 03 بمعنى أن الفرق بين رقم كل وحدة ورقم الوحدة التي تليها يساوي 03، وبناءا على ذلك تم إعداد قائمة بأسماء وحدات مجتمع

---

(1) رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلـوم الاجتماعيـة، دار هومـــة، ط1، الجزائر، 2002، ص.194.

الدراسة، وتم إعطاء رقم لكل وحدة، بعد ذلك تم اختيار الرقم الأول عشوائيا وكان رقم 02 وبالتالي أصبح هذا الرقم هو الوحدة الأولى وعليه فنقطة بدء مسافة الاختيار = 02+ 03 = 05 و بالتالي فاختيار وحدات العينــــة يكون كالتالي: 05. 08.11. 14. 17. 20.... و هكذا حتى وصلنا إلى الوحدة الأخيرة.

$$\frac{1}{30} = \frac{62}{206} = \frac{\text{ن ع}}{\text{ن م}} = \text{م ع}$$

وأما معامل الرفع (م ع): بمعنى أن كل فرد في العينة يمثل 03 أفراد في مجتمع البحث الكلي.

وارتأينا في هذه الدراسة التطرق إلى خصائص ومواصفات العينــــة، ضمن فعل عرض وتحليل المعطيات الميدانية، وبالتحديد ضمن إطار البيانات الشخصية لأفراد العينة، نظرا للارتباط الكبير بين هذه البيانات والمواصفات والبيانات الأخرى المتعلقة بمحددات الرضا الوظيفي.

3) **منهــج الدراســـة**:

يمثل المنهج "**الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة**"[1]، مع العلم أنه لا يوجد منهج واحد مشترك بين كل العلوم بل هناك مناهج عدة، يختلف استعمالها باختلاف البحوث والدراسات ففي البحث الاجتماعي تستخدم مجموعة من المناهج تختلف باختلاف الظاهرة المدروسة فيقال **أن طبيعة الظاهرة هي التي تحدد نوعية المنهج المستخدم.**

وانطلاقا من أهداف دراستنا، المتمثلة في معرفة محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، وبناءا على الفرضيات التي تمت صياغتها،

---

[1] عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتـــاب، ط3، الجزائر، 1990، ص.20.

والتي تلح الضرورة العلمية للتأكد منها، وجوب النزول إلى الميدان، ذلك أن هذه الفرضيات لا يمكن التحقق من صحتها إلا باتباع منهج محدد ودقيق من شأنه الوصول بنا على الحقيقة.

وانطلاقا من كون مشكلة البحث هي التي تفوض المنهج المناسب للدراسة، فقد استخدمنا في دراستنا **المنهج الوصفي**، بما يشتمل عليه هذا المنهج من خطوات عليمة ومنهجية، وخطوات هذا المنهج كما يعلنها **ديوبولد. ب. فان دالين D.B.VANDALAN** هي:

- **فحص الموقف الإشكالي.**
- **ومن ثم تحديد المشكلة ووضع الفروض.**
- **واختيار المفحوصين.**
- **ويلي ذلك اختيار أساليب جمع البيانات و اعدادها.**
- **وتقنين أساليب جمع البيانات.**
- **وأخيرا وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها** [1].

والمنهج الوصفي، يعتمد على دارسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا: فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح لنا خصائصها أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها[2].

ومما سبق، فهذا المنهج يستجيب لطبيعة موضوع للدراسة التي تحتاج إلى خطة ميدانية يتم وفقا لها تحديد الفرضيات، ويمكن من اختبار الفرضيات

---

[1] ديوبولد.ب. فان دالين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996، ص. 292- 293.

[2] عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص.129.

والتساؤلات وفقا لمعطيات البحث وعلى أساس المعالجة الإحصائية التي تسمح بالتحليل التفسيري لتلك المعطيات والتعليق عليها، ثم الخروج بالنتائج النهائية للبحث واقتراح الحلول لها.

4) أدوات جمع البيانات:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم مراحل الدراسة، ذلك أن الباحث يقوم بجمع المادة العلمية الميدانية عن الظاهرة المراد دراستها، ويستعمل في ذلك مجموعة أدوات جمع البيانات تتلاءم مع طبيعة موضوع البحث.

وبما أن طبيعة موضوع البحث هي التي تفرض علينا استخدام منهج معين، فإن هذا الأخير يفرض علينا نوع الأدوات الواجب استعمالها لجمع المعطيات والحقائق من الميدان، ولذلك اعتمدنا في بحثنا على الأدوات التالية:

4-1) الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من وسائل جمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث يعرفها نائل العواملة بـأنها: "**عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات و التنبؤ بسلوك الظاهرة**" [1]

وقد استعملنا في بحثنا الملاحظة دون مشاركة، حيث مكنتنا من التعرف على الأجواء التي يعمل فيها أساتذة التعليم الثانوي بالمؤسسات ميدان الدراسة، وكذا تعاملهم مع بعضهم البعض، ولغة التخاطب والتعبير عن مشاكلهم ومستويات التفاعل غير الرسمي بينهم، والتفاعل مع الإدارة ومع التلاميذ وأولياء التلاميذ. حيث لاحظنا تواجد هذه المؤسسات في مناطق جغرافية متعددة حيث تتواجد

---

[1] محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص.73.

على التوالي: في وسط حي سكني، بالقرب من قاعة رياضـــة، بجوار طريق الشاحنات الوزن الثقيل، ملعب لكرة القدم، بجوار سوق تجاري والطريق الوطني رقم 28 الذي يشهد اختناقا مروريا كبيرا خاصة في الفترة الصباحية فالبتالي المحيط الخارجي لهذه المؤسسات تصدر منه ضوضاء كبيرة من شأنها التأثير على درجة تركيز الأستاذ، حيث تصرف انتباهه وتقلل من إدراكه لجزئيات عمله، كما أنها تزيد من استنفاذ الطاقة والجهد خاصة في الأعمال العقلية كالتعليم مما قد يؤثر في الصحة الجسدية للأستاذ وبالتالي تؤثر في درجة رضاه الوظيفي.

أما عن المحيط الداخلي للمؤسسات ميدان الدراسة فلاحظنا تنوعا في الهندسة المعمارية لكل مؤسسة، فهناك مؤسسات ذات مساحة كبيرة، وتتواجد بها مساحات خضراء، في حين لاحظنا وجود مؤسستين تتميزان بالضيق وكما عبر لنا أحد الأساتذة بقوله **"يا أخي كأننا في سجن كبير، إذ أن مساحة الثانوية ضيقة والأقسام متقاربة من العمل تأثير على الأستاذ إذ أن ضيق هذه المساحة وكثرة التلاميذ وقرب الأقسام من بعضها قد تشعر بالاختناق".**

أما فيما يخص الأمور التنظيمية، فلاحظنا وجود مساحات إعلانية في جميع مؤسسات ميدان الدراسة، مستغلة للإعلام حيث تعلق فيها إعلانات المسابقات ومواعيد الامتحانات، كما سجلنا كذلك تواجد قاعات مخصصة للأساتذة في كل مؤسسة، تتميز هذه القاعات بعدم الفصل بين الجنسين (بين الأساتذة والأستاذات) ما عدا في مؤسسة واحدة، حيث لاحظنا تخصيص قاعة للأستاذات – تتواجد بها مساحات خاصة للإعلانات، كما سجلنا أن هذه القاعات متواجدة جميعها في الجناح الإداري بالقرب من مكاتب مديري المؤسسات ــ وتتميز بوجود طاولات كبيرة تسمح باستيعاب عدد كبير من الأساتذة، مصفوفة على شكل دائري بما يسمح بالنقاش حول أهم المواضيع بين الأساتذة وقد حضرنا عقد اجتماع مصغر أثناء فترة الاستراحة بين الأساتذة لدراسة قضية تأديبية شملـــت مناوشات وتهديدات بين إحدى التلمـــيذات وإحدى الأستاذات، وهنا لا حظنا الموقف الموحد للأساتذة

وتداول ألفاظ مثل: "**يجب أن نتضامن مع زميلتنا، يجب وضع خد لمثل هذه التصرفات السلبية...**" وتقرر اتخاذ إجراءات إدارية مستعجلة للبث في هذه القضية، حيث اتفق جميع الحضور على ذلك وهو ما يعبر عن قوة الجماعة في هذه المؤسسة، وقد تم اتخاذ تلك الإجراءات وتم عرض تلك الحالة على المجلس التأديبي.

كما لاحظنا كذلك الاحترام الكبير وروح الزمالة المتواجدة بين أفراد مجتمع البحث، وهو ما تعبر عنه لغة التخاطب بينهم وتداول ألفاظ مثل **أخي، أختي**، الأخ، **الأخت، الشيخ**،... إضافة إلى **الأستاذ، الأستاذة**، إضافة إلى الحديث المتواصل على الأبناء.

إضافة على ماسبق سجلنا وجود بعض الأساتذة ممن يقومون بأداء عملهم ثم ينصرفون واقتصر تعاملهم مع زملائهم على تبادل التحية وهو ما قد يمكن إرجاعه على أنهم قد تم تحويلهم إلى هذه المؤسسات منذ فترة قصيرة.

كما لاحظنا أيضا تطرق الأســـاتذة لمختلف المواقف التعليمـــية التي تصادفـــهم وكذلك سجلنا عقد اجتماعا لأساتذة المادة الواحدة بغية الاتفاق على صياغة أسئلة اختبارات الفصل الأول.

أما عن جانب العلاقة مع الإدارة، فلاحظنا التعامل الكثير بين الأساتذة ونواب المدراء المكلفين بالدراسة، خاصة حول الأمور التنظيمية كمواقيت الدروس ورزنامة الاختبارات، إضافة إلى أننا لاحظنا كذلك قيام مدراء تلك المؤسسات برفقة المكلفين بالدراسات،بإجراء جولات تفقدية داخل المؤسسات.

أما فيما يخص العلاقة بين التلاميذ والأساتذة فلاحظنا التجاوب الإيجابي بينهم داخل الأقسام كذا مظاهر الاحترام المتبادل ومظاهر الفرحة والسرور خاصة في حصص التربية البدنية والتربية الفنية وكذا حصص الإعلام الآلي.

أما عن العلاقة بين الأساتذة والأولياء، فلاحظنا حضور بعض الأولياء رفقة أبنائهم في الأوقات الخاصة باستقبال الأساتذة للأولياء، وقد حضرنا موقف لإحدى الأمهات التي تغيب ابنها، وكان لها حوار مع الأستاذ المسؤول في القسم حيث لاحظنا الاحترام المتبادل بين الطرفين – ويمكننا إرجـــاع ذلك إلى الطبيعة الثقافـية للمنطقـــة والاحترام الكبير للأساتذة –.

2-4) المقابلـــــة:

إن المقابلة هي أداة "**تستخدم لدراسة سلوك فرد أو أفراد، وللحصول على استجابة لموقف معين، أو لأسئلة معينـــة ولملاحظـــة النتائج المحسوسة للتفاعل الجماعي أو الاجتماعي**".[1]

وتحتل المقابلة مركزا هاما في البحث السوسيولوجي، حيث تستخدم في جمع بيانات، يسأل عنها عدد معين من أفراد العينــــة بطريقة مباشرة.

على هذا الأساس، حاولنا الاستفادة من الإمكانات التي تتيحها المقابلة كأداة هامة من أدوات الدراسة، وكانت المقابلات التي تمت من نوع المقابلة غير المقننة، وهو أسلوب للحصول على معلومات حول موضع الدراسة، حيث أعطينا الفرصة للأساتذة الذين أجرينا معهم المقابلات، للتعبير عن آرائهم بحرية تامـــة دون الالتزام الكامل بالأسئلة المخططة من قبلوذلك للحصول على أكبر قدر من المعلومات التي تساعد على التعمق في تحليل البيانات هذا من جهـــة، ومن جهة أخرى، تكميل المعلومات التي حصلنا عليها عن طريق الأدوات الأخرى لجميع البيانات. وسجلنا من خلال هذه المقابلات الاحترام الكبير لمهنة التعليم من طرف أغلبية الأساتذة، وهو ما عبر عنه احدهم بقوله:

"**حبي لوظيفتي من حبي لله وللتلاميذ والله علي شهيد** "،

---

[1] خير الله عصار: محاضرات في منهجية البحث، ديوان المطبوعـــات الجامعيــــة، الجزائـــر، 1982، ص.72.

"الوظيفة التعليمية، حضارية، فكرية، ثقافية أكثر من الوظائف الأخرى ".

"العامل الأكثر أهمية هو كون التعليم رسالة يتشرف الفرد بحملها".

كما سجلنا خلال الحديث عن الأمور الخاصة بالجوانب المختلفة لمهنة التعليم في الثانوي، الحديث بكثرة عن ضرورة إيجاد ميكانيزمات فعالة للتكوين المتواصل، حيث ركز المبحوثون على إعطاء أهمية كبرى لتكوين المكون وهو ما تعبر عنه أقوالهم مثل: **"يجب إعطاء أهمية كبرى لتكوين المكون "، "ترك الفرصة للأستاذ للبحث ورفع المستوى، وعدم إرهاقه بالتوثيق وكثرة الفروض و الواجبات "، "من الضروري الانتداب إلى الجامعات لرفع مستوى الأستاذ العلمي والبيداغوجي خاصة الدراسات العليا ".**

أما الحديث عن الجانب المادي للوظيفة، فسجلنا حديث الأساتذة بتفاعل كبير حول هذا الموضوع، نظرا للأهمية الكبرى التي يولونها لهذا الجانب فكانت أغلب الإجابات تتمحور حول:

"ضرورة تحسين الأجر، الأجر المناسب الذي يضمن الحياة الكريمة رفع الأجور – وتحسين الظروف المالية و المادية للمكون، إعادة النظر في الحوافز المالية، الرواتب، المنح العلاوات ".

" يكون الأستاذ في تمام الرضا عن وظيفته عندما توفر له المناخ الملائم لحفظ كرامته،على سبيل المثال التمكن من امتلاك سكن أو سيارة – تساعده على التحرك بحرية وراحة أكبر وهذا كله ينعكس على مردوده أثناء العمل (وهذا غير متوفر لمعظم الأساتذة في هذا القطاع).

أما فيما يتعلق بالأمور التنظيمية ومحتوى الوظيفة فقد أدلى الأساتذة بآراء تتعلق خاصة بضرورة اشتراك الأساتذة عند وضع أي برنامج جديدة حيث عبر أحدهم بقوله:

"إعداد المناهج التربوية والكتب المدرسية لا بد أن يكون بمشاركة الأساتذة - أهل مكة أدرى بشعابها".

"أن يكون الأستاذ حرا في تطبيق المنهجية البيداغوجية الملائمة."

" يكون هناك رضا عندما يحس الأستاذ أن رأيه أو رأي زملائه،يؤخذ بعين الاعتبار أي الاشتراك الحقيقي – خاصة فيما يتعلق بالإصلاحات، و للأسف هذا لم يحدث، ويجد الأستاذ نفسه مرغما على تقبل الأمر، ولذلك يصعب تبنيه بل حتى هضمه، خاصة أن هناك الكثير من النقائص و أحيانا حتى التناقضات وهذا ما لمسناه في مادة تخصصنا – الفيزياء– ".

أما فيما يخص الجانب الاجتماعي فجاءت آراء الأساتذة في نحو يبرز أهمية هذا الجانب، وهو ما تبرزه مختلف الأقوال مثل:

"عندما أتمكن من إحداث تغيير ايجابي عند التلاميذ ورؤية الانتقال بهم من حالة جهل إلى حالة إتقان لموضوع ما، ولمس فرحتهم بذلك اشعر بالرضا والفرحة ".

"التكافل الاجتماعي داخل المؤسسات التربوية، لانجده في باقي الوظائف"، "إن محيط العمل داخل المؤسسة، يوفر إطار مثالي يصون للأساتذة الاحترام والكرامة، حيث يتوافق مع تركيبة الإناث).

والحديث عن ظروف العمل المادية سجلنا وجود شبه إجماع بين الأساتذة على ضرورة تقليل عدد التلاميذ في الأقسام وهو ما تعبر عنه الأقوال التالية:

"تحديد عدد التلاميذ في القسم ضروري لأداء عمل جيد"، "ضرورة تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد".

كما سجلنا كذلك الأهمية الكبرى التي يعطيها الأستاذ للوسائل التعليمية وضرورة تجديدها وتوفيرها بكثرة، ومن الأقوال على ذلك "**إن طبيعة مادة الإعلام**

الآلي، تستلزم توفر أجهزة العرض لضمان تبسيط المعلومة وتوصيلها إلى التلاميذ".

"من الضروري إدخال التكنولوجية في ميدان التربية ـ واستغلال الإعلام الآلـــي والانترنيت".

"المخابر تتطلب تجهيزات حديثة لضمان اجراء التجارب العلمية في ظروف مثالية".

"إن المنشآت الرياضية الجيدة تسهم في رفع المستوى البدني للتلاميذ وتسهل علينا العمل خلال حصة الرياضة".

4-3) الاستـــــمارة:

تعتبر الاستمارة من أهم أدوات جمع البيانات **"وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة، التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد من أكثر الأدوات المستخدمـــة في جميع البيانات الخاصـــة بالعلوم الاجتماعية، التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تطورات أو أراء** "[1].

وتعد الاستمارة وسيلة تفرض على الباحث التقيد بموضوع البحث المزعم إجراؤه، وعدم الخروج عن مساراته النظرية والتطبيقية، وقد استخدمنا هذه الوسيلة كأداة أساسية في بحثنا، للتعرف على آراء أفراد العينـــة حول موضوع البحث.

1) مراحل بناء الاستمـــــارة:

أ- أعدت استمارة البحث بناءا على عدد من القراءات المنهجية لمجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي، حيث أفادتنا في كيفية دراســـة الموضوع.

---

[1] محمد عبيدات وآخرون: مرجع سابق، ص. 63.

ب- اعتمدنا بعدها تعريفا إجرائيا لمفهوم الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة في تشكيله، قصد تحديد عناصر أو أبعاد موضوع الدراسة، وهذه الأبعاد ستكون لها أسئلة تشير إليها في الاستمارة.

جـ- عرض الاستمارة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، شملت بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم علم الاجتماع بجامعة فرحات عباس بسطيف، تم بعدها إجراء التعديلات طبقا لآرائهم.

د- في ضوء الخطوات السابقة قمنا بإعداد الأسئلة النهائية للاستمارة وهي أسئلة تخص مختلف جوانب موضوع الدراسة، ووضع بدائل للإجابة ب "نعم" أو "لا"، متبوعة بسؤال جزئي مفتوح يطلب فيه من المبحوث تبرير إجابته.

كما أشرنا على غلاف الاستمارة إلى موضوع البحث، والجهة المشرفة عليه، وطلبنا التعاون والتجاوب معنا بصدق وصراحة خدمة للبحث العلمي، كما أكدنا على سرية البيانات وعدم استخدامها لغير الأغراض العلمية البحتة.

وقد اشتملت استمارة البحث على 30 سؤالا صيغت وفق فروض البحث بلغة بسيطة وهي موزعة على سبعة محاور موزعة كالتالي:

1- محور البيانات الشخصية: يشمل الأسئلة من السؤال رقم 01 إلى السؤال رقم 06.

2- محور محتوى الوظيفة: يشمل الأسئلة من السؤال رقم 07 إلى السؤال رقم 10.

3- محور الجانب التنظيمي للعمل: يشمل الأسئلة من السؤال رقم 11 إلى السؤال رقم 13.

4- محور العائد المادي للعمل: يشمل الأسئلة من السؤال رقم 14 إلى السؤال رقم 19.

5- محور الجانب الاجتماعي للعمل: يشمل الأسئلة من السؤال رقم 20 إلى السؤال رقم 25.

6- محور البيئة الفيزيقية للعمل: يشمل الأسئلة من السؤال رقم 26 إلى السؤال رقم 29.

7- محور ترتيب عوامل الرضا الوظيفي: يشمل سؤال واحد مفتوحا وهو سؤال رقم 30.

4-4) الوثائــق والسجــلات الإدارية:

تعتبر الوثائق و السجلات الإدارية إحدى وسائل جمع البيانات، واستعملناها في بحثنا من خلال الإطلاع ودراسة النصوص التشريعية الخاصة بأساتذة التعليم الثانوي.

وكذا الاطلاع على السجلات الإدارية الخاصة بتعداد الأساتذة في كل مؤسسة تعليمية، توزيعهم حسب المواد المدرسية، الوضعية المهنية (الأساتذة المثبتين والمؤقتين).

4-5) التقارير والإحصاءات الرسمية:

للتقارير والإحصاءات الرسمية أهمية كبيرة في البحوث الاجتماعية، ذلك أن الظواهر الاجتماعية، تحتاج في توضيحها وبحثها إلى الأرقام والإحصاءات الرسمية، واستعملنا هذه الأداة في بحثنا من خلال الاطلاع على الإحصاءات الرسمية الوطنية والتقارير الوطنية والعالمية حول التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر وفي العالم.

5) **كيفية عرض وتحليل وتفسير البيانات**:

تعد الكيفية التي تعالج بها البيانات الميدانية، من أهم مراحل البحث ذلك أن الدراســـة تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، وبالتالي فإن الوصف الكمي والكيفي لموضـــــوع الدراسة بالصورة التي هو عليها في مجتمع البحث، يمكن من التعرف على تركيبه وخصائصه، كما يعنى بحصر العوامل المؤثرة في موضوع الدراســـة والحصول على مجموعة من البيانات الإحصائية والوثائق والمعلومات التنظيمية وأدوات جمع البيانات الأخرى، وهو الأمر الذي يمكن من بلورة حجم مشكلة الدراســـة.

وبناءا على ما سبق، فإن الطريقة التي تستغل بها البيانات الميدانية كميا وكيفيا، وكيفية عرضها يجب أن تتم بطريقة تخدم البحث وأهداف البحث وتكون مفهومــة وواضحــة عند القارئ.

لذاك أثناء بنائنا لأسئلة الاستمارة، وضعنا تصورا مبدئيا لجداول تفريغ البيانات الميدانية، وبعد تطبيق الاستمارة، تجمع لدينا بيانات مختلفة ومتشعبة، خاصة إجابات الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته "**ومن المعروف أنه لا يمكن فهم وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية.**"[1]

انتقلنا بعدها إلى المعالجة الإحصائية، فقمنا بتفريغ البيانات من استمارة البحث يدويا، واستخدمنا في عملية التحليل والتفريغ التقنيات الإحصائية التالية:

1) **حساب التكرارات وتحديد النسب المئوية** باستخدام القانون التالي:

$$(P= (Fx100)/N)$$

بحيث:

F= عدد المرات التي بها تكرار نفس الإجابــة وإجراء حصر لهذه الإجابات.

N= حجم عينــة البحث الكليــة.

P= النسبة المئوية، ويتم الحصول عليها بقسمــة التكرار على حجم العينة مضروبة في المائة.

2) **حساب المتوسط الحسابي** لقياس مدى مركزية الإجابات باستخدام القانون التالي:

---

[1] موسى النبهان: أساسيات الإحصاء في التربية و العلوم الإنسانية والاجتماعية، مكتبــة الفــلاح للنشــر والتوزيع، ط 2، الكويت، 2005، ص.45.

$$\text{س} = \frac{\text{س }1 + \text{س}2 + \text{س ن}}{\text{ن}}$$

حيث: س: المتوسط الحسابي

س 1: القيمة الأولى في المتوالية الحسابية.

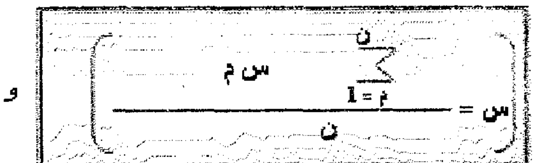
س 2: القيمة الثانية في المتوالية الحسابية.

س ن: قيمة ما في المتوالية الحسابية.

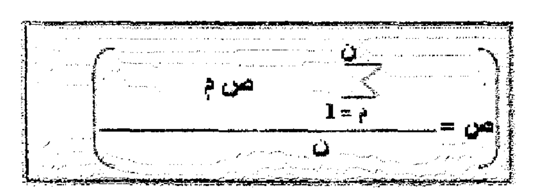
ن: عدد قيم المتوالية الحسابية.

3) كما استعملنا **معامل ارتباط بيرسون** لإيجاد العلاقة بين متغيرات البحث باستخدام القانون التالي:[1]

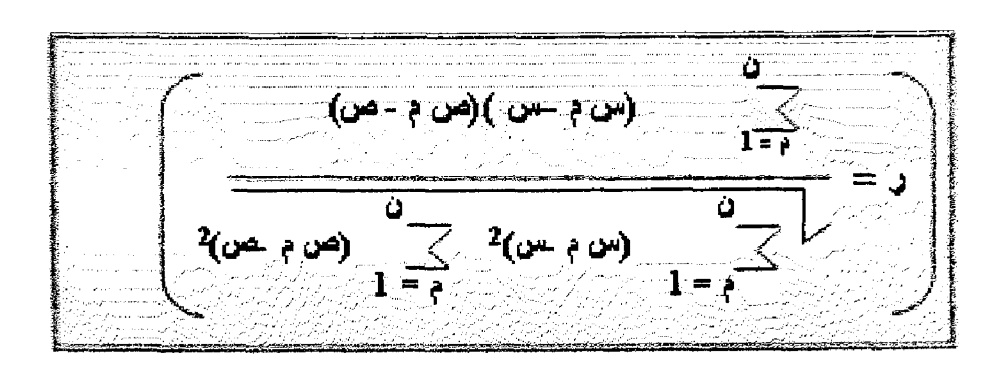
طالما لدينا ظاهرتين: س، ص فإن:



و



و أن قانون معامل الارتباط هو:



[1] رشيد زرواتي: مرجع سابق، ص. 185.

ومن خصائص هذا القانون مايلي:

- قيمة الارتباط تتغير بين:(+1) و (−1)، ويرمز لمعامل الارتباط بـــ: (ر) أي أن:(+1) ؟ ر ؟ (−1)
- كلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من (+1) أو (−1) كان ارتباطا قويا، وكلما اقتربت هذه القيمة من الصفر كان ارتباطا ضعيفا.
- إذا كانت إشارة معامل الارتباط موجبة كان ارتباطا طرديا وإذا كانت سالبة كان ارتباطا عكسيا.

كما استخدمنا في عرض البيانات الكمية، منحنيات التوزيع التكراري (المدرجات التكرارية)، الرسوم البيانية القطاعية (الدوائر الكاملة)، التي تمكن من التعرف على خط الاتجاه العام للظاهرة. أما عن البيانات التي تتطلب من المبحوث تحديد عوامل الرضا الوظيفي وترتيبها وفق أهميتها لديهم، فقد صممنا جدولا بثلاث خانات، خصصت الأولى للمحددات التي وضعها المبحوثون، وخصصت الثانية لحساب تكرارات كل محدد، في حين خصصت الثالثة لترتيب المحدد من بين بقـــية المحددات، ومن ثم رتبت ترتيبا تنازليا وفقا لتكراراتها.

أما عن كيفية تحليل وتفسير البيانات فتمت على ضوء النظريات التي أوردناها في الجانب النظري، وبناءا على خصوصية عينة الدراسة، حتى لا يكون الجانب الميداني مبتورا عن الجانـــب النظري كما يقول عن ذلك **W.Gibbs** في كون **الوظيفة الأساسية للعمل النظري هي تقديم الصيغـــة الملائمة لعرض نتائج التجربة.**

الفصل الثاني

عرض وتحليل البيانات وتفسير النتائج

تمهيد

1) تحليل المعطيات البيانية و تفسيرها.

أ) تبويب البيانات والتعليق عليها.

2) عرض نتائج الدراسة.

أ) نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث.

ب) النتيجة العامة للدراسة.

الفصل الثاني

عرض وتحليل البيانات
وتفسير النتائج

"إن الطريقة التي يفصح بها الأفراد عن حياتهم،
تعكس بالضبط حالتهم،
وإذا فإن حالتهم هذه تطابق إنتاجهم...."

ماركس – انجلز
Marx- Angels

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذه الدراسة، نصل إلى الجانب الميداني، ذلك أن عملية معالجة البيانات الميدانية تمثل المرحلة النهائية في مراحل البحث العلمي.

لذا سنتطرق في هذا الفصل إلى تحليل المعطيات البيانية وتفسيرها من خلال تبويب البيانات والتعليق عليها، ذلك أن تفسيرها والتعليق عليها يمكن من الكشف عن العوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة والعلاقات التي تربط بينها وبين غيرها من الظواهر، وبدون التفسيرات تصبح الحقائق التي توصل إليها الباحث لا جدوى من ورائها.

فالبحث العلمي لا يقف عند مجرد جمع الحقائق بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى تفسيرها. فمرحلة عرض وتحليل البيانات، تعد استكمالا لعملية البحث العلمي، وتجعل البيانات المجمعة غير المصنفة ذات فائدة يتم توظيفها للوصول إلى النتائج التي يسعى للوصول إليها. تلك النتائج يتم أولا تحليلها ومناقشتها في ضوء فرضيات البحث ثم الوصول إلى النتائج العامة للدراسة، وفي الأخير، يتم تقديم

الاقتراحات والتوصيات أو اقتراح موضوع أو مواضيع للدراسة مشتقة من الموضوع الذي كان الباحث بصدد إجرائها.

1) تحليل المعطيات الميدانية وتفسيرها:

أ) تبويب البيانات والتعليق عليها:

1) المحور الأول: البيانات الشخصية

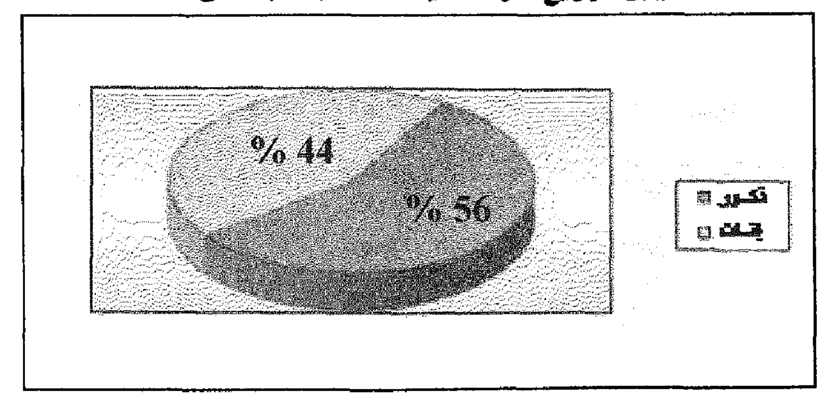
جدول رقم (12)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	35	56
إناث	27	44
المجموع	62	%100

رسم بياني رقم (01)

يبين توزيع أفراد العينـــة حسب الجنـــس



إن بيانات الجدول رقم (12)، تظهر وجود تقارب بين وحدات البحث، حيث يشكل الذكور نسبة (56%)، مقابل (44%) للإناث، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن لمتغير الجنس علاقة بالرضا الوظيفي، ويلاحظ ارتفاع نسبة الإناث من بين الأساتذة، رغم أن المنطقة محافظة، لكنها تقبل بوجود المرأة في التعليم عكس المهن الأخرى.كما أن النسبة تعكس المنحى العام لوجود المرأة في التعليم.

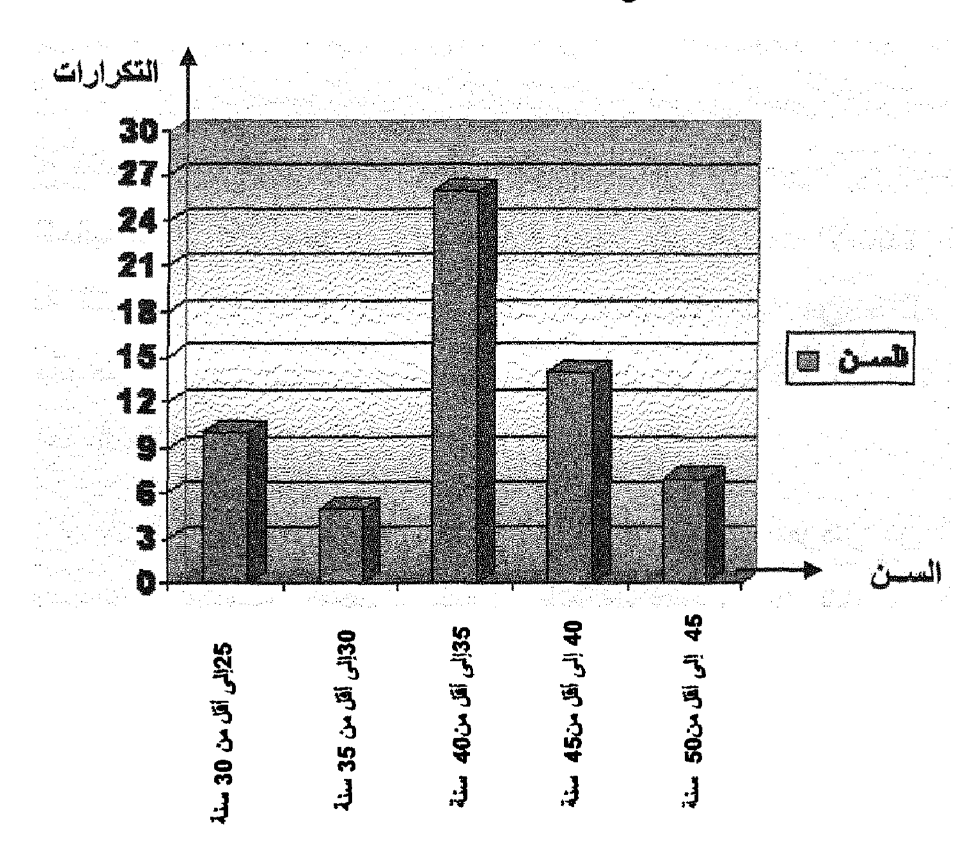
جدول رقم (13)

توزيع أفراد العينة حسب السن

السـن	التكرارات	النسبة
25إلى أقل من 30 سنة	10	16
30إلى أقل من 35 سنة	05	08
35إلى أقل من 40 سنة	26	42
40إلى أقل من 45 سنة	14	23
45إلى أقل من 50 سنة	07	11
المجموع	62	%100

رسم بياني رقم (02)

يبين توزيع أفراد العينـة حسب السـن



إن معطيات **الجدول رقم (13)** تدل على أن نسبة المبحوثين الدين ينتمون إلى الفئة (مابين 35 سنة إلى أقل من 40 سنة)، قد حظيت بالمرتبة الأولى بنسبة (42%)، ثم أتت بعدها فئة (من 40 سنة إلى أقل من 45 سنة) بنسبة (23%)، لتليها بنسبة (16%) فئـــة (مابين 25 سنة إلى أقل من 30 سنة)، في حين شكلت الفئة (من 45 سنة إلى أقل من 50 سنة)، نسبة (11%)، وفي المرتبة الأخيرة الفئة العمرية (مابين 30 سنة إلى أقل من 35 سنة) بنسبة (08%)، مع التذكير أن أكبر أستاذ في العينة من حيث السن كان عمره 48 سنة.

الملاحظ على هذا الترتيب أنه يكاد يتطابق مع الإحصائيات الخاصة بسن أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر في **(1993 - 1994)**[1]، حيث جاءت الفئة العمرية (30 – 39 سنة) في المرتبة الأولى بنسبة (48%)، وباحتساب فارق السنوات (زيادة حوالي 15 سنة)، نجد أن هذه الفئة هي نفسها التي احتلت المرتبة الأولى في عينة الدراسة، تتبعها فئة (20–29 سنة)، بنسبة (41.5%). وهذا الأمر يمكن ربطه بوفرة مناصب العمل في تلك الفترة، و بمرور السنوات تم تسجيل ندرة في فتح مناصب جديدة في قطاع التعليم الثانوي، وهو ماقد يعبر عليه النسبة القليلة لفئة الشباب مابين 25 سنة إلى أقل من35 سنة، مقارنة بعدد الأساتذة في الفئة العمرية التي تلي هذه المرحلة، وهذا الأمر قد وقفنا عليه من خلال الدراسة الميدانية، حيث لاحظنا قلة عدد الأساتذة الشباب مقابل ارتفاع عدد الأساتذة الدين هم في أواخر الثلاثينات والأربعينات.

ولعامل السن أهمية من حيث كونه مؤشر على جانب العرض من الأساتذة، ونسب تجددهم، كما يمكن الاعتماد عليه في التعرف على سنوات الخبرة لهذا السلك التعليمي.

---

(1) Bureau International d'éducation (1997): Information et innovation en éducation , n: 93, Genève , Suisse, p. 07.

ويؤثر عامل السن في الرضا الوظيفي، و بالنظر إلى تنوع الفئات العمرية لأفراد العينة، حيث جاءت الفئة العمرية (35 إلى أقل من 40 سنة) و(40 إلى أقل من 45 سنة)، في المراتب الأولى بمجموع (65%)، وهو الأمر الذي قد يؤثر في نتائج دراستنا، حيث أثبتت الأبحاث، **أن مستوى الرضا الوظيفي يزداد في هذه المرحلة العمرية**، نتيجة تكيف هذه الفئة مع عملها وتعلقها النفسي به، وعليه وجب علينا عند تحليل المعطيات أخذ هذه الخاصية بعين الاعتبار.

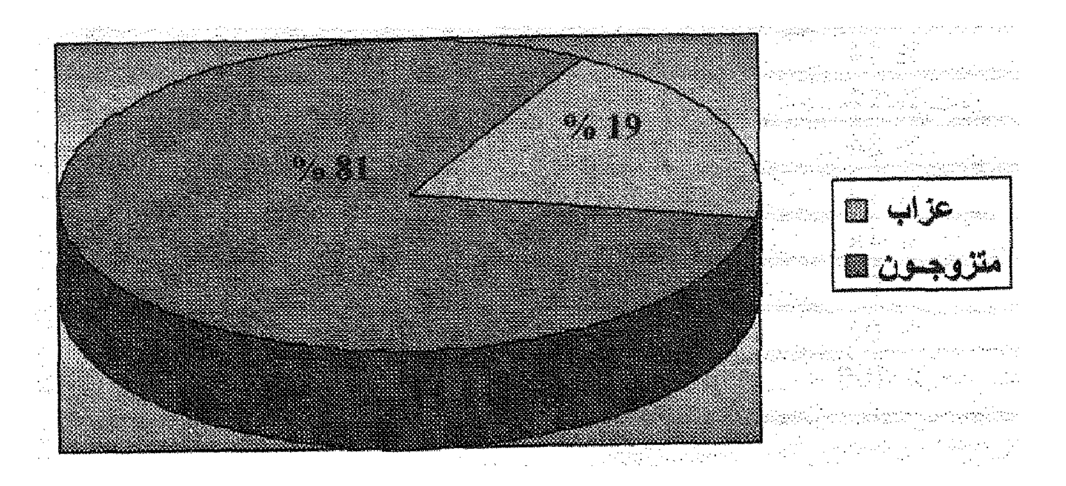
جدول رقم (14)

الحالة العائلية لأفراد عينة الدراسة

الحالة العائلية	إنـــــاث	ذكور	المجموع	النسبة
	ت	ت		
أعزب – عازبة	06	06	12	19
متزوج (ة)	21	29	50	81
المجموع	27	35	62	%100

رسم بياني رقم (03)

توزيع أفراد العينـــة حسب الحالة العائلية



بالنظر إلى الجدول (14)، نجد أن (81%) من أفراد العينة هـم مـن فئـة المتزوجين مقابل نسبة (19%) من العزاب، مع تسـجيل غيـاب فئـة المطلقـين والأرامل.

فبالتالي تشكل فئة المتزوجين أغلبية أفراد العينة، وهو من شأنه التأثير في رضاهم عن عملهم، ذلك أن الشخص المتزوج غالبا مايكون أكثر رضا عن وظيفته وأقل تركا للخدمة، لكـونه يتحمل مسؤولية إعالة أسرته.

لكن وإن كان هذا الأمر قد يوحي بنوع من الاستقرار الأسري، إلا أن الأعباء المالية للأشخاص الذين يعيلهم الأستاذ المتزوج (ارتفاع عدد أفراد الأسرة، أو حتى تحمل نفقة الوالدين أو الإخوة – كما هو ملاحظ بكثرة في المجتمع الجزائري–)، قد يؤثر على رضاه عن وظيفته من خلال ارتفاع درجـة الضغط عليه قصد تلبية تلك الأعباء، و بالتالي فالأستاذ المتزوج مطالب بإشباع تلك المطالب، والأعزب يريد أن يكون نفسه لبناء أسرة،وقد يكون هو نفسه مكلفا بإعالة أسرة.

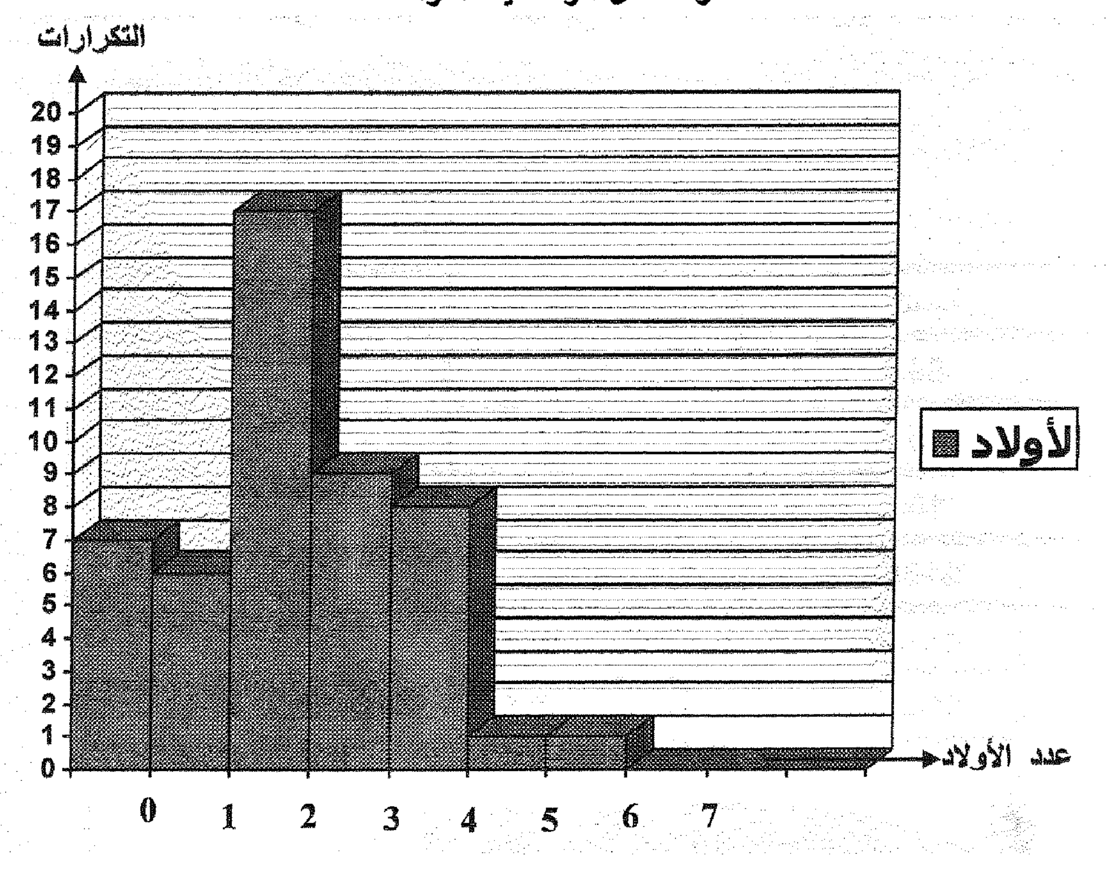
جدول رقم (15)

عدد الأولاد لدى أفراد عينة الدراسة

عدد الأولاد	التكرارات	النسبة
00	07	% 14
01	06	% 12
02	17	% 34
03	09	% 18
04	08	% 16
05	01	% 04
06	01	% 02
المجموع	50	% 100

رسم بياني رقم (04)

عدد الأولاد لدى أفراد عينة الدراسة



يتبين لنا من الجدول أن الاتجاه العام، يميل إلى أن فئة أفراد العينة الذين لهم ولدان تحتل المرتبة الأولى بنسبة (34%)، تتبعها فئة من لهم 03 أولاد بنسبة (18%)، كما يلاحظ أن فئة من لهم 06 أولاد لا تشكل إلا نسبة (02%).

ويمكن تفسير قلة عدد أولاد أساتذة التعليم الثانوي إلى جملة من العوامل من أبرزها ارتفاع المستوى الثقافي لدى الأساتذة خاصة إذا كان الزوج أو الزوجة لها مستوى ثقافيا متقاربا، وهو ما يلعب دورا في التخطيط لإنشاء أسرة قليلة العدد، قصد ضمان تكفل جيد من خلال توفير المستلزمات الضرورية للمعيشة والتعليم والتكفل الجيد بالأبناء، وبالتالي التقليل من الأعباء المالية، وهو الأمر الذي له تأثير في الرضا الوظيفي من خلال غياب الضغط الذي تفرضه أعباء الأسرة المالية، خاصة إذا كان عدد أفرادها كبيرا.

إضافة إلى أن كثرة عدد الأبناء قد يكون سببا لكثرة الغياب عن العمل على الأخص، خاصة لدى الأستاذات لانشغالهن بالمسؤوليات المنزلية، مما قد يؤدي بهن إلى الغياب أو التأخر عن العمل.

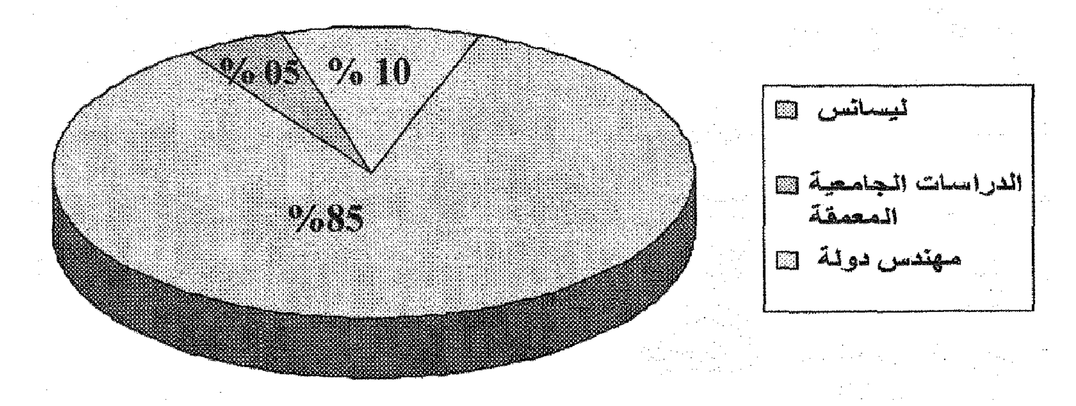
جدول رقم (16)

المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة
ليسانس	53	85
الدراسات الجامعية المعمقة	03	05
مهندس دولة	06	10
المجموع	62	%100

رسم بياني رقم (05)

المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة



يتضح من خلال الجدول أن الاتجاه العام يميل إلى أفراد العينة المتحصلين على شهادة الليسانس بنسبة (85%)، وهذا لكون الحصول على شهادة الليسانس شرط واجب لإجراء مسابقة الالتحاق بسلك أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر، ثم تأتي بعدها فئة حاملي شهادة مهندس دولة بنسبة (10%) والتي تخص أساتذة بعض التخصصات كالإعلام الآلي، الإلكترونيك، الميكانيك..، لتتبعها فئة حاملي شهادة

الدراسات الجامعية المعمقة بنسبة (05%)، مع تسجيل عدم وجود أي أستاذ ممن يتابعون الدراسات العليا. ومما تجدر الإشارة إليه، أن تقارب المستوى العلمي بين الأساتذة من شأنه أن يخلق جماعة عمل متماسكة ومتضامنة، وهو ما قد ينعكس على الشعور بالارتياح في محيط العمل والرفع من الروح المعنوية للأساتذة.

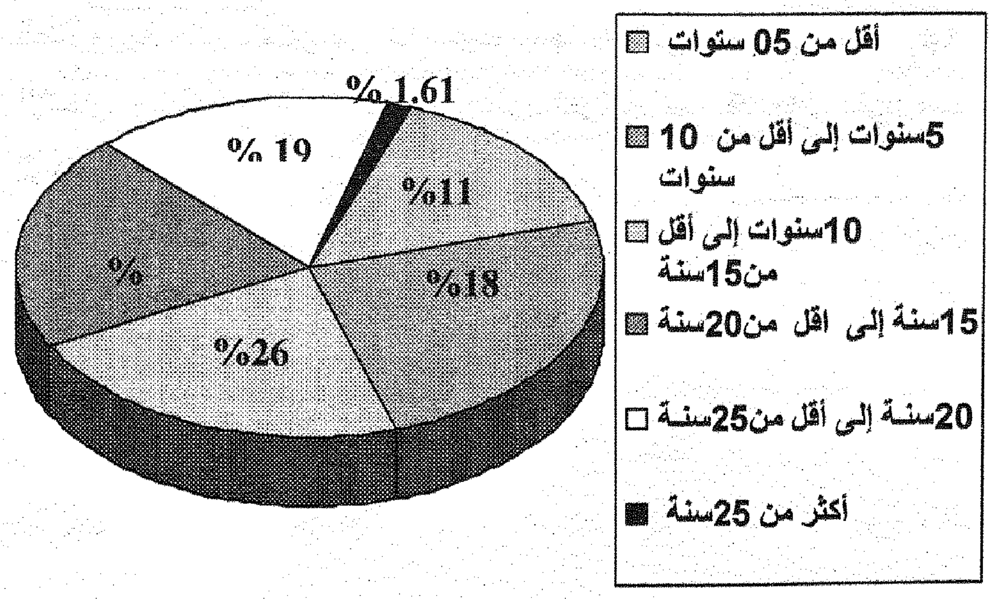
جدول رقم (17)

الأقدمية في العمل لدى أفراد عينة الدراسة

الأقدمية في العمل بالسنوات	التكرارات	النسبة
أقل من 05 سنوات	07	11
05 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	11	18
10سنوات إلى أقل من 15 سنة	16	26
15سنوات إلى أقل من 20 سنة	15	24
20سنوات إلى أقل من 25 سنة	12	19
أكثر من 25 سنة	01	1.61
المجموع	62	%100

رسم بياني رقم (06)

الأقدمية في العمل لدى أفراد مجتمع الدراسة



يتضح من بيانات الجدول (17)، أن نسبة كبيرة من أفراد العينة له أقدمية تفوق عشرة سنوات، وهو من شأنه أن يؤثر على مستوى الرضا الوظيفي لديهم، من خلال اكتسابهم مهارات و معارف بالشكل الذي يساعدهم على التكييف مع متطلبات العمل والارتباط به.

وجاء توزيعها كالتالي: نسبة (26%) تشمل من له أقدمية من 10 إلى أقل من 15 سنة، أما الفئة التالية، فتقدر نسبتها ب(24%)، وتشمل من لهم أقدمية ما بين 15 إلى أقل من 20 سنوات، تليها فئة من لهم أقدمية ما بين 20 إلى أقل من 25 سنوات بنسبة (19%)، تليها فئة من لهم أقدمية أقل من 05 سنوات بنسبة (18%). أما الفئة التالية، فتقدر نسبتها ب(11%)، وتشمل من لهم أقدمية أقل من 05 سنوات، لتتبعها فئة من لهم أقدمية أكثر من 25 سنوات بنسبة (1.6%).

وقد بينت الدراسات أن الرضا الوظيفي يكون غالبا نسبيا في البدايات الأولى في الوظيفة، لأن القيام بالأدوار وأداء العمل على أكمل وجه يتطلب وقتا لاكتساب المهارات الأساسية، وقد يحدث خلال هذه الفترة، انحطاط في مستوى الرضا الوظيفي لوجود صعوبات في العمل (ضغط العمل، وتزايد تطور المعارف العلمية ووسائل وتكنولوجيات الإعلام والاتصال، مما قد يقلل من أهمية الأقدمية في العمل.الاتصال، صراع الدور...)، وما إن يتمكن الأستاذ(ة) من اكتساب المهارات الضرورية حتى يتمكن من أداء عمله بنجاعة أكثر، وترتفع بذلك درجة الرغبة في الإنجاز والطموح إلى الحصول على الترقية مما قد يؤثر في مستوى رضاه الوظيفي.

جدول رقم (18)

المادة المدرسة من طرف أفراد العينة

المادة المدرسة	التكرارات	النسبة
علوم طبيعية	07	11
فيزياء	07	11
أدب عربي	06	10
اجتماعيات (تاريخ +جغرافيا)	05	08
اللغة الانجليزية	05	08
رياضيات	04	06
علوم إسلامية	04	06
اللغة الفرنسية	04	06
اقتصاد	04	06
فلسفة	03	05
كيمياء	03	05
تربية بدنية	03	05
إعلام آلي	02	03
إلكترونيك	02	03
تربية فنية	01	02
هندسة كهربائية	01	02
هندسة ميكانيكية	01	02
المجموع	62	%100

الملاحظ على هذا الجدول تنوع **المواد المدرسة من طرف أساتذة التعليم الثانوي**، تأتي المواد الرئيسية في شعبتي علوم وتكنولوجيا، والآداب في المراتب لأولى، وتشمل العلوم الطبيعية، الفيزياء، أدب عربي، مع تسجيل نقص في عدد أساتذة المواد التكنولوجية خاصة الهندسة الكهربائية، الهندسة الميكانيكية، الإلكترونيك، وهو ما لاحظناه أثناء إجراء الدراسة، وقد يعود ذلك إلى عدم فتح

مناصب مالية في تلك الاختصاصات. ويمكن لنوع المادة المدرسة أن يؤثر في الرضا الوظيفي لدى الأساتذة، بحكم أن الحجم الساعي لبعض المواد خاصة الرئيسية كبير نوعا ما، مع كثرة عدد التلاميذ، وتسجيل نقص في التجهيزات الخاصة بالورشات والمخابر، وهناك أسباب أخرى لوجود علاقة بين المادة المدرســـة والرضا الوظيفي مثل: كون المادة أساسية أو ثانوية في نظر التلاميذ وحتى في المحيط الاجتماعي، الجانب البيداغوجي للأستاذ، فأستاذ التربية البدنية ليس لديه فروض يصححها، وأستاذ اللغة الأجنبية قد لا يتطلب منه الأمر إلا وقتا يسيرا لتصحيح الفروض والامتحانات.

2) **المحور الثاني: العلاقة بين محتوى الوظيفة و الرضا الوظيفي**

جدول رقم (19)

التوافق بين التكوين العلمي وطبيعة الوظيفة

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
على العموم، هل تتواءم طبيعة الوظيفة التي تمارسها مع تكوينك العلمي؟	نعم	50	81
	لا	12	19
المـــجمـــوع		62	%100
في حالة لا، ماهي الأمور التي لا تتفق مع تكوينك العلمي؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- الجانب المعـــرفي المرتبط بمادة التدريس	06	%50
	- فنيات التدريس	04	%33
	- فنيات التقويم	04	%33

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأمور التي لا تتفق مع تكوينهم العلمي لا يســـاوي (12)، لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

إن عملية الإعداد هي الأساس في بناء شخصية الأستاذ كإنسان أولا وكمدرس صاحب مهنة تقع عليه مسؤوليات الحياة التربوية ومهامها خاصة.

ترتبط فاعلية النظام التعليمي بقدرة الأستاذ على الأداء الجيد، فالأستاذ الذي يتم إعداده إعدادا جيدا قبل الخدمة وأثناءها يعد صمام الأمان للعملية التربوية، فقد يتحول المنهج الدراسي رغم مابه من مآخذ إلى أداة تربوية مهمة في يد أستاذ كفء، وقد يحدث العكس، فقد يكون المنهج موضوعا بعناية وجهد وينقلب على يد أستاذ غير كفء إلى خبرات مفككة ينصرف عنها الطلاب أكثر مما يقبلون عليها.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (19) حول **التوافق بين التكوين العلمي وطبيعة الوظيفة**، يتضح أن (81%) من أفراد العينة صرحوا بأن تكوينهم العلمي يتواءم على العموم مع الوظيفة التي يمارسونها (وظيفة التعليم).

في حين نجد نسبة (19%) المتبقية صرحت بأن هناك بعض الأمور التي لا تتفق مع تكوينهم العلمي، وتتمثل بحسبهم في:

- الجانب المعرفي المرتبط بمادة التدريس بنسبة (50%)، خاصة مع الإصلاح الأخير في قطاع التعليم الثانوي، واستحداث مناهج ومقررات دراسية جديدة، لكن لم يتبعها تأهيل و تدريب للأساتذة قصد التكييف معها والتحكم في تدريسها – حيث أكدت غالبية المبحوثين عدم استشارة الأساتذة عند صياغة هذه البرامج – عكس ما هو موجود في الدول المتقدمة –، على الرغم من أنهم الأقرب للواقع – أهل مكة أدرى بشعابها– كما عبر عن ذلك أحد المبحوثين.
- فنيات التدريس بنسبة (33%)، وتشمل التخطيط للتدريس وطرق القيام به، وكذا استعمال الوسائل المساعدة، حيث لاحظنا انتشار هذه الصعوبة، عند الأساتذة الذين لم يدرسوا خلال تكوينهم قبل الخدمة، مادة بيداغوجيا التدريس، وبالأخص الذين لم يدرسوا في المدارس العليا لتكوين الأساتذة.

- فنيات التقويم بنسبة (33%)، وتشمل الحصول على معلومات تمكن الأستاذ من إصدار حكم حول مدى التقدم والنجاح في بلوغ الأهداف التعليمية قصد اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تعديل المحتوى أو الخطة الدراسية أو طرائق التدريس، لضمان تكوين جيد للتلاميذ، ويظهر عدم التحكم الجيد في فنيات التقويم، الاعتماد الكبير على الاختبارات الكتابية- التي تقوم على التلقين والحفظ - كأساس لتقويم التلاميذ، وهو ما من شأنه أن يحد من قدرات التلاميذ على التحليل واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

مما سبق، يتبين لنا أهمية التكوين الجيد في تحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي من خلال المعرفة الدقيقة بالمادة المدرسة، وتكييف طرق التدريس بما يناسب قدرات التلاميذ، وتقويمهم بحسب تلك الخصائص، وهو ما من شأنه تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ نحو إتقان العمل وتجويده وليس مجرد أدائه، وبالتالي يصير تكوينهم تكوينا جيدا، بمعنى نجاح أساتذة التعليم الثانوي في أداء عملهم بنجاعة كبيرة.

وتوفر العوامل السابقة من شأنه تهيئة الظروف للأداء الجيد من قبل الأساتذة، وهو الأمر الذي له تأثير على درجة رضاهم الوظيفي.

جدول رقم (20)

وضوح المهام في العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل مهامك في العمل واضحة؟	نعم	54	87
	لا	08	13
المجموع		62	100 %
في حالة الإجابة بلا، إلى ما يرجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- بعض مهامي غير واضحة بصفة جيدة.	07	88 %
	- لا تحدد المناشير الوزارية أين تبدأ مهامي وأين تنتهي.	03	38 %

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول مهام العمل غير الواضحة لا يساوي (08)، لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يحتاج الأساتذة في التعليم الثانوي لممارسة مهام وأدوار مختلفة، وبالعودة إلى الجدول رقم (20) حول **مدى وضوح المهام في العمل**، نجد أن نسبة (87%) من أفراد العينة يجدون مهامهم في العمل واضحة، ومعلوم أن وضوح المهام يمكن الأستاذ من التحكم فيها بصفة جيدة، من خلال ازدياد حريته في اختيار طرق أداء العمل واستعمال قدراته الذاتية ومعرفة حدود سلطته، وبالتالي عدم التصادم مع زملائه في العمل، الأمر الذي يمكنه من التأكد من توقعات الآخرين، وينجم عن هذا تحسين الأداء وارتفاع درجة الرضا الوظيفي، وقد صنف هرزبرغ Herzberg وضوح مسؤولية الشخص في العمل ضمن العوامل الدافعة التي تعد مصدرا لتحقيق الرضا الوظيفي. مع الإشارة، أن تحقيق تلك المهام، بالإضافة إلى ارتباطه بمدى وضوحها، فإنه يرتبط كذلك بدرجة ذكاء الأستاذ و كذا تكامل تلك المهام وتنوعها.

أما عن أفراد العينة الذين يجدون مهامهم في العمل غير واضحة، فتقدر نسبتهم بـــ(13%)، وأرجعوا ذلك إلى العوامل التالية:

- نسبة (88%) منهم أكدت أن بعض المهام غير واضحة بصفة جيدة في المناشير المتعلقة بالوظيفة خاصة مع الإصلاح الأخير.
- نسبة (38%)، أكدت أن المناشير الوزارية لا تحدد بصفة دقيقة أين تبدأ المهام وأين تنتهي، ومعلوم أن عدم بوضوح المهام وكذا حدود المسؤولية في العمل، من شأنه أن يضع الأستاذ في وضعية **غموض الدور، التي تعد أحد مصادر الضغوط في العمل، وقد بينت الدراسات أن هذا الغموض يؤدي إلى زيادة التوتر وانخفاض الدافعية للإنجاز وما يتبع ذلك من تأثير في الرضا الوظيفي.** لكن نود الإشارة في هذه النقطة، أن درجة استجابة الأشخاص في مواجهة غموض الدور تختلف من شخص لآخر، لاختلاف القدرات الشخصية لتحمل ذلك الغموض وما يتبعه من ضغط.

جدول رقم (21)

المتعة في العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تجد عملك ممتعا؟	نعم	39	63
	لا	23	37
المـــــجمـــــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما يرجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- عدم إتاحة فرص المبادرة لإبـــــراز المهارات والقدرات الشخصية	18	% 78
	- عدم القدرة على اتخاذ القرارات.	05	% 22
	- عدم تنوع المهام.	03	% 13

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأمور التي تجعل العمل غير ممتع لا يساوي (23)، لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يتضح لنا من الجدول رقم (21) **حول المتعة في العمل**، أن الاتجاه العام يميل إلى وجود متعة لدى أفراد العينة في عملهم بنسبة (63%) في حين أكدت نسبة (37%) المتبقية فقدانها لهذه الميزة وأرجعت ذلك إلى العوامل التالية:

العامل الأول: عدم إتاحة الفرص لإبراز المهارات والقدرات الشخصية بنسبة (78%) وبالتالي فإن هذا العامل من شأنه التخفيض من دافعية الأستاذ – باعتبار أن استخدام القدرات الشخصية كما أكد ذلك **هرزبرغ** في نظرية العاملين – يعد من أهم العوامل التي تزود الأستاذ بالدافعية للعمل وإذا توفرت تعطيه القوة لبذل المزيد من الجهد وبالتالي تعبر عن نجاح الأستاذ في التعبير عن ذاته– والتي

صنفها ماسلو في أعلى سلم الحاجات – وبالتالي تؤثر تأثيرا كبيرا في درجة رضاه الوظيفي.

العامل الثاني: عدم القدرة على اتخاذ القرارات بنسبة (22%)، نظرا لارتباط هذه العملية بالإدارة، حيث ذكر لنا أحد المبحوثين أنه وخلال أحدى الدروس ومحاولة منه لاستعمال أحد أجهزة الكمبيوتر قصد ضمان سهولة أكبر في أداء الدرس، وجد نفسه مضطرا إلى طلب الإذن من الإدارة، لأن القرار في هذا الموضوع لايرجع إليه وحده وهذه الخاصية من شأنها أن تضع الأستاذ في وضعية **انخفاض عبء الدور** التي تؤدي إلى الافتقار لعنصر الإثارة والأهمية في العمل وكذا الاستقلالية في العمل، وهو ما قد يؤدي إلى انخفاض شعور الأستاذ بتقدير ذاته وما يتبع ذلك من انعكاسات على درجة رضاه الوظيفي.

العامل الثالث: عدم تنوع المهام بنسبة (13%) واقتصارها على النشاطات البيداغوجية المرتبطة بالتدريس أو تلك الخاصة بالمشاركة في مختلف المجالس الإدارية، وبالتالي غياب عنصر التجدد والحيوية وهي الأمور التي قد تؤدي إلى شعور الأستاذ الثانوي بالملل من إنجاز نفس العمل.

جدول رقم (22)

وضوح البرامج التعليمية المقررة

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل ترى أن البرامج التعليمية المقررة (القديمة والجديدة بعد الإصلاح) واضحة في مجملها؟	نعم	23	37
	لا	39	63
المجمـــــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما يرجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- كثافة البرامج.	27	% 69
	- افتقادها للغاية البيداغوجية	19	% 49
	- عدم تدريب وتأهيل الأساتذة للعمل على هذه البرامج.	06	% 15

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأمور التي تجعل البرامج التعلّميـة المقـررة غَـر واضحة، لا يساوي (39)، لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

عرف قطاع التعليم الثانوي في الجزائر بدءا من سنة **2005**، إعادة هيكلة التعليم الثانوي واعتماد صيغة الجذوع المشتركة، جذع مشترك آداب وفلسفة، جذع مشترك علوم من وتكنولوجيا على أساس إتمام مسار تنفيذ هذا الإصلاح المتمثل في تصييب السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مع البرامج الجديدة في الموسم الدراسي **2007/ 2008** [1].

---

[1] وزارة التربية الوطنية: منشور إطار لتحضير الموسم الدراسـي: 2007-2008، الأمانـة العامـة، الجزائر، 2007، ص.01.

مع التذكير أن اعتماد المقررات والبرامج الدراسية الجديدة بدأ بصفة تدريجية في السنوات الأولى والثانية الثانوي في جميع الشعب منذ 2005.

وبالعودة إلى التراث النظري السوسيولوجي والتربوي، نكتشف مدى اهتمام العلماء بأهمية المناهج والمقررات الدراسية ونذكر على سبيل المثال أميل دوركايم في كتابه حول **تطور المنهج في فرنسا** ***Evaluation Pédagogique***، وتالكوت بارسونز الذي أهتم بنوعية المقررات والمناهج الدراسية في النظم التربوية الأمريكية.

وقبل تحليل النتائج، يجدر بنا الإشارة إلى أن الدراسة تمت في مرحلة انتقالية بين المنهج القديم والمنهج الجديد المنبثق عن إصلاح المنظومة التربوية.

وبالعودة إلى الجدول رقم (22) حول **مدى وضوح البرامج التعليمية المقررة**، باعتبارها أحد العناصر المرتبطة بمحتوى العمل والتي تسمح بخلق الظروف التي تولد أكبر قدرمن الدافعية لدى الأساتذة وبالتالي الوصول إلى أداء عالي الدرجـــة مما يسهم في رفع درجـــة رضاهم الوظيفي نجد أن نسبة (37%) من أفراد العينة أكدت أن البرنامج التعليمية المقررة واضحة في مجملها وفي حين أن النسبة الغالبة والمقدرة بـــ(63%)، فأكدت أن تلك البرامج غير واضحة في مجملها وأرجعت ذلك إلى:

أولا: كثافة البرامج بنسبة (69%) حيث يطالب الأستاذ بضرورة إكمالها خلال السنة الدراسية خاصة في الأقسام النهائية، مما قد يعرضه لما يسمى **زيادة عبء الدور** وتعني قيام الفرد بمهام لا يستطيع انجازها في الوقت المتاح مما يزيد في صعوبـــة العمل وهو الأمر الذي قد يؤدي إلى التأثير في الرضا عن العمل إضافة إلى كون هذه البرامج الدراسية – كما أكد لنا ذلك بعض المبحوثين– تتسم بالحشو وعدم وضع الوسائل التوضيحية الإرشادية المناسبة لها وهو الأمر الذي

يعوق الحاجة إلى الانجاز- كما يؤكد ذلك **ماكليلاند** في نظريته – لدى الأستاذ ورغبته في النجاح في أداء عمله.

ثانيا: افتقادها للغاية البيداغوجية بنسبة (49%) والسبب في ذلك أن عملية اختيارها تتم بواسطة خبراء من وزارة التربية وكذا التعليم العالي واعتمادهم الكبـير على الخبرة النظرية والأكاديمية عند وضع هذه البرامج إضافة إلى عدم أخذ أراء الأساتذة حول نوعية هذه البرامج.

ثالثا: عدم تدريب الأساتذة وتأهيلهم على نوعية البرامج والمقررات الدراسية بنسبة (15%) الأمر الذي يؤدي إلى عدم وضوح عناصر العمل وعدم تأكد الأستاذ من اختصاصاته وعدم معرفته بما يجب أن يؤديه مما يعوق من عمليات الشرح وتجعله غير متأكد من توقعات التلاميذ منه وهو الأمر الذي قد يؤدي إلى ارتباك الأستاذ في عمله وشعوره بالضغط النفسي وعدم الرضا عن عمله.

3) **المحور الثالث: "العلاقة بين الرضا الوظيفي و الجانب التنظيمي للوظيفة**

جدول رقم (23)

أهمية عملية الترقية

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تولي أهمية كبيرة لعملية الترقية؟	نعم	25	40
	لا	37	60
المـــجمـــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما يرجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- عدم اعتمادها على الأداء العلمي والبيداغوجي للأستاذ.	21	% 57
	- لا تتم بشكل موضوعي.	18	% 49
	- اعتمادها على الأقدمية	11	% 30

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي تجعلهم لا يولون أهمية لعملية الترقية، لا يساوي (37)،لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

تمثل الترقية أو تعويض الخبرة، ما يستفيده الأستاذ من مكافأة مالية عن أقدمية محددة تضاف إلى مرتبه القاعدي، وتحسب بالدرجات من 1 إلى 10، والانتقال قد يكون مرتبطا بنقطة التفتيش. وتدخل في عملية الترقية الأمور التالية:

- الأقدمية بمعنى الخبرة.
- نقطة التفتيش وتشمل التنقيط الداخلي الذي يقوم به مدير المؤسسة من خلال التقرير الإداري، كما تشمل التنقيط الخارجي لمفتش المادة من خلال التقرير العلمي.
- الإجازات والعقوبات.
- المواظبة والالتزام.

ويمر أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر الذين تتوفر فيهم الشروط، للحصول على الترقية على مجموعة من الإجراءات للتسجيل ضمن قوائم التأهيل بالنسبة لكل سلك ولكل وظيفة ويرقى الأستاذ إلى الرتب التالية:

1. **مدير مؤسسة التعليم الثانوي:** من بين أساتذة التعليم الثانوي المثبتين الذين لهم أثنتا عشرة سنة أقدمية بهذه الصفة.
2. **نائب مدير للدراسات في مؤسسات التعليم الثانوي** من بين أساتذة التعليم الثانوي المثبتين الذين لهم خبرة ثماني سنوات من الأقدمية بهذه الصفة.
3. **مدير المدارس الأساسية (المتوسطة)** من بين أساتذة التعليم الثانوي المثبتين الذين لهم خمس سنوات من الأقدمية منها سنتان على الأقل في التعليم الأساسي.

إضافة إلى ما سبق، يشترط بلوغ المترشحين ثلاثين سنة في 31 /12 من سنة التسجيل، يزاول المسجلون على قائمة التأهيل تكوينا حسب النتائج المحصل عليها.[1]

---

[1] عبد الرحمن بن سالم: مرجع سابق، ص.156.

وبالعودة إلى الجدول رقم (23) حول **أهمية عملية الترقية**، نجد أن نسبة (40%) من أفراد العينـــة تولي أهمية لعملية الترقية لرغبتهم في الارتقاء في السلم الوظيفي، وتحقيق دخل مادي أعلى ومكانة اجتماعية عالية.

أما النسبة المتبقية والمقدرة ب(60%) من أفراد العينة فلا تولي أهمية كبيرة لعملية الترقية، وقد أرجعت ذلك إلى الأسباب التالية:

أولا: عدم اعتمادها على الأداء البيداغوجي والعلمي للأستاذ بنسبة (57%) بمعنى عدم الاعتراف والتقدير للأداء وهو ما قد ينعكس على الروح المعنوية للأستاذ بسبب غـياب التقدير والاحترام للمجهودات التي بذلها.

ثانيا: لا تتم عملية الترقية بشكل موضوعي بنسبة (49%)، بمعنى تدخل بعض الأطراف في سير هذه العملية، فقد ذكر لنا بعض الأساتذة أنهم بالرغم من تسجيلهم في قوائم التأهيل – خاصة لتغيير الصفة من أستاذ إلى إداري – للترقية في الآجال القانونية، إلا أنهم لم يتمكنوا من الدخول في مرحلة التكوين، بداعي أن الملفات الإدارية لم تصل إلى الجهات المعينـــة في الوقت المناسب أو أنها لا تحتوي على جميع الوثائق المطلوبة.

ثالثا: اعتمادها على عنصر الأقدمية في العمل بنسبة (30%) فبالنظر إلى الشروط السابقة الذكر نجد أن الواجب توفر أقدمية ما بين 5 و 12 سنة إضافة إلى وجوب بلوغ سن الثلاثين في سنـــة التسجيل في قوائم التأهيل، والمتأمل لهذا الطرح يلاحظ مثلا أن الأستاذ الثانوي المثبت في منصبه وله خمس سنوات خبرة (إذا فرضنا أن عمر الأستاذ 23 سنة +05 سنوات خبرة) ليس له الحق في الترقية– خاصة إذا علمنا أن **هرزبرغ** صنف الترقية ضمن العوامل الدافعة التي تعطي للأفراد القوة لبذل مزيد من الجهد وتعد من أهم العوامل لتحقيق الرضا الوظيفي – وبالتالي يمكن أن يؤثر ذلك في أدائه ويقلل من فرص التحدي والانجاز.

جدول رقم (24)

مدى ملائمة التوزيع الأسبوعي للحصص الدراسية

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل التوزيع الأسبوعي للحصص الدراسية مناسب عموما؟	نعم	27	44
	لا	35	56
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما يرجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- سوء توزيع الحصص.	21	% 60
	- الحجم الساعي الأسبوعي لا يكفي لتأدية مهامي كلها.	14	% 40
	- كثافة الحجم الساعي.	11	% 18

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي تجعل توزيع الحصص الدراسية الأسبوعي غير مناسب، لا يساوي (35)، لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يعتبر عدد ساعات العمل التي يقضيها العامل في مكان عمله، من أهم العناصر الأكثر تأثيرا في حياته الاجتماعية وكذا في كفاءته الإنتاجية، فتوزيع ساعات العمل بطريقة عقلانية ومدروسة من شأنه التأثير على قدرة العامل على أداء عمله.

ويقضي أساتذة التعليم الثانوي مدة زمنية في التدريس أسبوعيا تختلف من دولة لأخرى فتقدر في بلجيكا (18 ساعة)، فنلندا (16 ساعة)، فرنسا (15-20 ساعة)، إيرلندا (22 ساعة)، البرتغال (18 ساعة)، تركيا (14 ساعة).[1]

(1) M.T Siniscalco: op.cit.,P.31.

ويقدر الحجم الساعي لأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر بـــ 18 ساعة أسبوعيا بالنسبة لجميع المواد، باستثناء مادتي التربية البدنية والرسم الصناعي حيث تقدر بــــ: **22** ســاعـــة.

ويمكن للأستاذ أداء ساعات إضافية حسب رغبته وتوفر المؤسسة التي يعمل بها على حجم ساعي إضافي.

وبالعودة إلى الجدول رقم (24) حول **طريقة توزيع ساعات التدريس في الأسبوع**، نجد أن نسبة (44%) من أفراد العينة ترى أن هذا التوزيع لا يناسبها وأرجعت ذلك إلى:

أولا: سوء توزيع الحصص بنسبة (60%) فنجد بعض الحصص في الفترة الصباحية وأخرى في الفترة المسائية، فبعض المواد الدراسية كالرياضيات، الأدب والفلسفة والعلوم الطبيعية **تتطلب التركيز** – لكننا بعد إطلاعنا على برنامج سير الدروس– لاحظنا تدريس لبعض هذه المواد في الفترة المسائية التي غالبا ما تعرف إجهاد وتعب الأساتذة، كما أن بعض أفراد العينة يقيمون في أماكن بعيدة عن مؤسسة التدريس وقد يجدون صعوبة في الالتحاق بالمؤسسة وهو ما من شأنه أن يؤثر في التنقيط الخاص بالمردود التربوي للأستاذ.

ثانيا: لا يكفي لتأدية المهام كلها بنسبة (40%) ذلك أن بعض المقررات الدراسية تتطلب تخصيص وقت كبير لتدريسها بشكل يسهل من نقل المعلومات إلى التلاميذ، إضافة إلى أن الأستاذ مطالب بشرح الدروس للطلبة في مواضيع مختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم، وبالتالي يجد نفسه ملزما باحترام الوقت وقد لا يتمكن من إتمام جميع عناصر الدرس، وهو ما قد يؤدي إلى إخلال بسير الدروس وما يتبع ذلك من ارتفاع ضغط الوقت على الأساتذة وبالتالي حصول الإجهاد والأرق لدى الأساتذة.

ثالثا: كثافة الحجم الساعي بنسبة (18%)، فطول فترة العمل ينتج تعبا وإجهادا للأستاذ، حيث لاحظنا كثافة الحجم الساعي لأساتذة العلوم الطبيعية مثلا الذين يعملون بنظام الأفواج، وكذا أساتذة الفلسفة بحكم قلة عدد الأساتذة في هذا التخصص، صاروا مطالبين بتغطية هذا النقص بالتدريس في عدة أقسام.

ومما سبق يتبين لنا أن عدم تنظيم ساعات العمل قد يؤدي إلى إصابة الأستاذ بالإجهاد والتوتر وكذا الإرهاق والملل، وقد بينت الدراسات أهميـــة توقيت العمل وتأثيره في الرضا **فكلما زاد وقت العمل زاد الإجهاد وقل معه الرضا الوظيفي،** وطبيعي أنه كلما زادت كثافة الجهد المبذول في كل وحدة زمن كلما كان اثر وقت العمل في الرفع من درجة الإجهاد أكبر.

الجدول رقم (25)

الحرية في استعمال أوقات الراحة

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل أنت راض عن أوقات الراحة التي يوفرها لك عملك؟	نعم	36	58
	لا	26	42
المـــجمـــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بنعم، أين تقضي أوقات راحتك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- التفرغ للأسرة.	27	% 75
	- الترفيه و التسلية.	14	% 39
	-البحث والمطالعة.	12	% 33

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول كيفية قضاء أوقات الراحة، لا يساوي (36) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يؤثر وقت العمل على رضا العمال فمن الضروري إيجاد فترات للراحة كإجراء للحفاظ على النمط الجيد للأداء **وقد بينت الدراسات أنه بالوقت الذي توفر ساعات العمل للعاملين حرية استخدام وقت الراحة بالقدر الذي يزيد الرضا عن العمل، وبالقدر الذي تتعارض ساعات العمل مع وقت الراحة وحرية العامل في استعماله بالقدر الذي ينخفض به الرضا عن العمل.**

وتزداد أهميـــة فترات الراحة خاصة لدى بعض المهن التي تتطلب استعمال المهارات العقلية وعلى رأسها التعليم، فالأستاذ في عمله غالبا ما يقوم بعمله وهو في وضعية الوقوف قائما وما يتبع ذلك من ضغط على العمود الفقري وعلى عضلات الرقبة وكذا الأعضاء السفلى من الجسم.[1]

وأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر يتمتعون بأوقات راحـــة تشمل العطل الأسبوعية، الأيام التي لم تبرمج فيها ساعات للتدريس، العطل الفصلية، العطل الخاصة بالمناسبات الدينية والوطنية إضافة إلى العطلة السنوية التي تمتد إلى شهرين ونصف.

وبالعودة إلى الجدول رقم **(25)** حول **الرضا عن أوقات الراحة التي يوفرها العمل والحرية في استعمالها** نجد أن نسبة **(42%)** من أفراد العينة أجابت أن العمل لا يوفر أوقاتا للراحة، باعتبارهم يقضون قدرا كبيرا من الوقت في المنزل، لتحضير الدروس وتصحيح أوراق الامتحانات – في هذه النقطة سجلنا قيام إحدى الأستاذات بتصحيح أوراق أحد الامتحانات في الحافلة التي تنقلها من مقر سكناها إلى المؤسسة التي تعمل بها – الاعتناء بالأولاد ومتطلبات المنزل وهذه الأمور قد تؤثر سلبيا على الأستاذ وقد تجعل هناك صعوبة في النوم، مما قد يدفع ببعض الحالات إلى تناول المسكنات والمهدئات ومما لاشك فيه في أن هذه الأدوية لها الكثير من الأضرار البدنية والنفسية والسلوكية.

---

(1) FTQ (2006): Le monde ouvrier , N°: 65, Québec, Canada,P.10.

أما نسبة (52%) من أفراد العينة، فأكدت أن عملها يوفر أوقاتا للراحة وأن لهم الحرية في استعمالها وقد جاءت المجالات التي يقضي فيها أفراد العينة أوقات راحتهم على النحو التالي:

- التفرغ للأسرة بنسبة (75%)، فتخصيص وقت لقضاء احتياجات الأسرة والقيام بشؤون البيت خاصة – بالنسبة للأستاذات – وتلبية الاحتياجات المختلفة لأفرادها والاعتناء بالأولاد من شأنها، دعم الاستقرار النفسي والاجتماعي للأستاذ بالشكل الذي يقضي على مظاهر الإرهاق والإجهاد التي يسببها العمل.
- الترقية والتسلية بنسبة (39%)، وذلك من خلال ممارسة الرياضة أو المشي ومتابعة البرامج التلفزيونية، كما أن للرياضة دور كبير في الحفاظ على شكل الجسم ولياقته وبالتالي الرفع من اللياقة البدنية بشكل يسهل على الأستاذ سهولة التعامل مع ضغط العمل و مشاكله.
- البحث والمطالعة (33%)، حيث تساعد على الاطلاع على كل جديد سواءا في مجال تخصص الأستاذ العلمي أو في سائر المجالات الأخرى، ذلك أن الأستاذ كلما كان على إطلاع مستمر يكون قادرا على النقاش والحوار فيما يطرح من موضوعات، كما تمكن الأستاذ من تنمية نفسه مهنيا بما يكسبه ثقة طلابه بشكل يجعل التفاعل معهم إيجابيا وبالتالي الوصول إلى الرفع من مستوى أدائه وهو ما ينعكس على مخرجات العملية التعليمية.

لكن الملاحظ أن تخصيص وقت للراحـــة للبحث والمطالعة بالنسبة لأفراد العينـــة يأتي في المرتبة الثالثة وهو ما أرجعه بعض الأساتذة إلى نقص المراجع وقلتها، إضافة إلى أن الراتب الشهري لا يمكن من اقتناء مراجع أو كتب وحتى أجهزة الكمبيوتر أو الارتباط بشبكة الانترنيت خاصة إذا كان عدد أفراد الأسرة كبيرا أو أن ظروف السكن غير ملائمة.

4) المحور الرابع: العلاقة بين الرضا الوظيفي و نظام العوائد

الجدول رقم (26)

التناسب بين التصنيف في سلم الأجور و المؤهل العلمي

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تصنيفك في سلم الأجور يتناسب مع مؤهلك العلمي؟	نعم	52	84
	لا	10	16
المـــــجمـــــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، كيف ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- مؤهلي العلمي يصنف في سلك أعلى في أسلاك أخرى.	07	% 70
	- أصنف مع من هم أدنى مني، من حيث المؤهل العلمي	05	% 50

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي تجعل تصنيفهم في سلم الأجور لايتناسب مع مؤهلهم العلمي، لا يساوي (10) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يعتبر الأجر من أهم العوامل التي تربط العامل بالمنظمة ويعد المقابل للمجهود الجسدي والعقلي الذي يبذله في العمل، كما أن له تأثيرا في تحديد الرضا الوظيفي لدى العامل، فهو يمكنه من تأمين مختلف احتياجاته وكذا احتياجات أفراد أسرته، كما أنه يمنح الشعور بالأمن ويشير للدور الذي يؤديه الفرد وقد يعبر عن المكانة الاجتماعية التي يحتلها الفرد وكتقدير له على الدور الذي يؤديه.

ويتم تصنيف الأجور في شبكة خاصة تدعى **سلم الأجور**، الذي يتكون من مجموعة من الأصناف التي تتكون بدورها من مجموعة من الأقسام و التي تقسم كذلك إلى درجات، تشمل المسيرة المهنية لكل موظف والتي يتدرج فيها من أول توظيفه إلى إحالته على التقاعد، ويشكل هذا النظام نظام ترقية الموظف فترة بعد فترة.

وأساتذة التعليم الثانوي في الجزائر يصنفون في الصنف 15 في الأقسام من 03 إلى 05، الأساتـذة المثبتين حديثا (15- 03) الأستـاذ الرئيسـي للمادة (15- 05).

وبالعودة إلى الجدول رقم (26) حول **مدى الموائمة بين المؤهل العلمي ووالتصنيف في سلم الأجور**، نجد أن نسبة (84%) من أفراد العينة ترى أن تصنيفها يتناسب مع مؤهلها العلمي، في حين أن نسبة (16%) من أفراد العينة غير راضيين عن تصنيفهم في سلم الأجور وأرجعوا ذلك إلى أن مؤهلهم العلمي (الليسانس أو مهندس دولة) يصنف في صنف أعلى في أسلاك أخرى بنسبة (70%) فمهندس دولة في الكيمياء يصنف في درجة أعلى في المؤسسات الاقتصادية خاصة في قطاع البترول حيث يتلقى مرتبا أعلى بكثير من أستاذ التعليم الثانوي الذي له نفس المؤهل.

أما السبب الثاني فيتمثل في أن الأساتذة يصنفون مع من هم أدنى منهم من حيث المؤهل العلمي بنسبة (50%) فبعض الأساتذة ممن لهم شهادة الليسانس وتم ترسيمهم منذ مدة قصيرة في العمل يصنفون في نفس درجات الأساتذة الذين لهم مؤهل علمي أقل – الدراسات الجامعية التطبيقية – والذين تم تصنيفهم في هذه الدرجة بسبب الترقية وسنوات الخبرة.

وإذا ربطنا بين هذه الإجابات وما جاءت به نظرية **عدالة العائد لأدامس،** نجدها فعلا تنطبق على هذه الحالات حيث أن العامل يقيم مقارنة بين العائد الذي

يحصل عليه والعائد الذي يحصل عليه الآخرون، حيث نجد أن أستاذ التعليم الثانوي يعقد مقارنة بين تصنيفه باعتباره حاملا لشهادة الليسانس أومهندس دولة مع موظفين آخرين في نفس المؤسسة لكنهم يصنفون في رتبة أعلى بسبب الأقدمية أو مع موظفين في قطاعات أخرى وبالأخص في القطاع الاقتصادي يصنفون في رتب أعلى بكثير من رتبة الأستاذ الحالية، وهو الأمر الذي له أثر على درجة الرضا الوظيفي لدى الأساتذة حيث يشعرون باللاعدالة، حيث صرح لنا بعض أفراد العينة أن هناك بعض الموظفين في أسلاك أخرى خاصة الاقتصادية يصنفون في رتب أعلى من رتبة الأستاذ رغم أنهم لايملكون نفس المؤهل العلمي.

جدول رقم (27)

التناسب بين الأجر والجهد المبذول في العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل الأجر الذي تتقاضه يتناسب مع الجهد الذي تبذله؟	نعم	13	21
	لا	49	79
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، هل أدى بك ذلك إلى؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	-أبذل ماهو مطلوب من جهد بغض النظر عن الأجر.	39	% 80
	- أبذل جهدا يتوافق مع ما أحصل عليه.	05	% 10
	- أنجز من المهام ما هو ضروري.	05	% 10

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول نوع الجهد المبذول مقابل الأجر، لا يساوي (49) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يربط الشخص في الغالب بين الجهد الذي يبذله في العمل والمقابل المادي لهذا الجهد، كما يفترض **شافير** في نظريته، فالرضا الوظيفي يحدد بمقدار العوائد ذات القيمـــة – ومن بينها الأجر – التي يستفيد منها الشخص مقابل الجهد الذي يبذله.

وبالعودة إلى الجدول رقم (27) يتضح لنا أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (79%) تعتبر أن قيمة راتبهم لا تتناسب مع المجهود المبذول من طرفهم.

وأجابت هذه الفئة عن الوسائل التي استعملتها لمواجهة هذه العلاقة السلبية بين الجهد ووالأجر نجد أن نسبة (80%) من أفراد العينة غير الراضيين عن مستوى أجورهم أجابت بأنهم يبذلون ما هو مطلوب من الجهد بغض النظر عن الأجر وهو الأمر الذي يبرز الوعي الكبير لدى هذه الفئة للدور الكبير الذي يقومون به.

في حين أجابت نسبة (10%) – وهو ما يعادل (08 %) من المجموع الكلي للعينة –على أنها تنجز من المهام ماهو ضروري فقط، وهي نفس نسبة الذين أجابوا بأنهم يبذلون جهدا يتوافق مع ما يحصلون عليه، وهي مؤشرات عن غياب دافع الانجاز لدى هاتين الفئتين، بسبب عدم تحقيقها لحاجات الأمان، وتبرز الاستياء وعدم الرضا عن العمل، باعتبار العائد الاقتصادي – كما أشار إلى ذلك **هرزبرغ** في نظريته العاملين – من أهم العوامل الوقائية التي تعتبر حد أمان لمنع ظهور أي نوع من مشاعر عدم الرضا.

أما نسبة (21%) من أفراد العينـــة ممن أجابوا بأن الأجر الذي يتقاضونه يتناسب مع الجهود التي يبذلونها، فيمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة المواد المدرسة التي لا تتطلب كثيرا من الجهد كمادة التربية البدنية والموسيقى بالإضافة إلى أن لعوامل الخبرة والتجربة وكذا الطريقة الجيدة في إيصال المعلومات وكيفية تطبيق البرامج الدراسية، دورا كبيرا في التحكم في الجهد وتوزيعه بطريقة عقلانية على نحو لا يؤدي إلى الإرهاق والضغط وبالتالي الشعور بوجود تناسب بين الجهد المبذول في العمل والأجر.

جدول رقم (28)

تناسب الأجر مع تكلفة المعيشة

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل الأجر الذي تتقاضاه يتناسب مع تكلفة المعيشة؟	نعم	03	05
	لا	59	95
المجمـــــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يكمن ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	-لا يمكن من تحقيق الأمان المستقبلي (شراء سكن، تعليم الأولاد، شراء سيارة..)	48	% 81
	-لايغطي الحاجات الأساسية للأسرة.	37	% 63
	- لا يمكن من الادخار.	32	% 54

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول مظاهر عدم التناسب بين الأجر و تكلفة المعيشة، لا يساوي (59) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

شهد المجتمع الجزائري تغيرات عديدة على الساحة الاقتصادية، كان لها الأثر البالغ على المستوى المعيشي لأفراده، وانعكس هذا الأمر على القدرة الشرائية لأفراد المجتمع وبالأخص الفئة التي تعتمد على أجرها الشهري في توفير احتياجاتها الأساسيـــة.

تعتبر الأجور أحد مدخلات الدخل المحلي الإجمالي، والمرتب الذي يحصل عليه الأستاذ في نهاية الشهر لا يمثل مردودا ماليا فقط، بقدر ما هو تعزيز لشعوره وخبراته التي استثمر فيها الكثير كذلك يمثل تقديرا لعمله ومواظبته عليه، كما يمكنه من الإنفاق على نفسه وعلى عائلته بالشكل الذي يضمن به المعيشة اللائقة التي تسمح له بتحسين أدائه.

وبالعودة إلى الجدول رقم (28) يتضح لنا أن الغالبية العظمى من أفراد العــينة بنسبة (95%) أكدوا أن مرتبهم الشهري لا يتناسب مع تكلفة المعيشة أي عدم كفاية المرتب لتحقيق الحاجات الأساسية، فالأجر المادي هو الغاية الأولى من ممارسة العمل ويعد عاملا مهما لتحقيق الحاجات الأساسية وقد بين أفراد العينة مظاهر عدم التناسب كالآتي:

- لا يمكن من تحقيق الأمان المستقبلي (شراء سكن، تعليم الأولاد...) بنسبة (81%) وهو ما يبرز الصعوبــة في تلبية حتى الحاجات الأساسية كالطعام، السكن، الملبس، مصاريف الكراء، الكهرباء، الغاز....
- لا يغطي الحاجات الأساسية للأسرة بنسبة (63%) كالأكل، الملبس، ومختلف المصاريف الخاص بأفراد الأسرة خاصة إذا كان عدد أفرادها كبيرا.
- لا يمكن من الادخار بنسبة (54%)، فممارسة السلوك الادخاري قد تكون مؤشرا على كفاية الراتب، ومن خلال حديثنا مع الأساتذة أكد لنا بعضهم أن الادخار لدى أحدهم لا يعدو أن يكون طريقة نلجأ إليها، من خلال التخلي عن تلبية بعض الحاجات – حتى ولو بمبالغ مالية قليلة وبصفة غير منظمة في بعض الأحيان – لتأمين حاجات أخرى أساسية وأكثر إلحاحا، وأمام هذا الوضع أكد لنا العديد من الأساتذة أنهم لجأوا إلى ممارسة نشاطات أخرى خارج الدوام الدراسي كتقديم الدروس الخصوصية، فتح محلات تجارية، المتاجرة في السيارات.... وهذه

النشاطات وإن كانت تساعد الأستاذ في تغطية مصاريف المعيشة، يمكن أن يكون لها تأثير سلبي خاصة وأن الأستاذ يقوم بممارستها في أوقات راحته وبالتالي قد يكون لها انعكاس سلبي على أدائه في العمل وبالأخص على الجانب البدني وكذا التركيز العقلي.

أما النسبة المتبقية والمقدرة ب(05%) من أفراد العينـــة، والتي أجابت بتناسب الأجر مع تكلفة المعيشة، فيرجع الأمر إلى كونها من فئة الأساتذة العزاب بدون مسؤوليات عائلية، وهو ما يؤكد طرح **لوك في نظرية القيمة**، أن العوائد التي يرغبها الشخص تعتمد بالدرجة الأولى على إدراكه وشعوره بتناسب تلك العوائد مع مستواه الاجتماعي وتناسب رغباته وأسلوبه في الحياة.

جدول رقم (29)

أداء منحة المردودية لدورها التحفيزي

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تحفزك منحة المردودية على العمل؟	نعم	14	23
	لا	48	77
المـــجمـــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلاء، إلى ما ترجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- القيمة المالية لمنحة المردودية لاتلبي طموحاتي.	38	% 79
	- تمنح نقطة المردودية لاعتبارات شخصية.	11	% 23

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي تجعل منحة المـــر دوديـــة لاتحفـــزهم للعمل، لا يساوي (48) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

تعتبر الحوافز وبالأخص المادية منها من أهم العوامل التي تجعل الأفراد ينهضون بعملهم على نحو أفضل ويبذلون معه جهدا أكبر، وتدفع الحوافز المادية كالمنح والعلاوات - بالإضافة إلى الأجور- للعامل لأداء مهامه بمثابرة وحماس وتساهم في الرفع من معنوياته قصد تحقيق أهداف المؤسسة.

ومن بين المنح المادية التي ينص التشريع الجزائري على وجوب إعطائها للأستاذ في التعليم الثانوي **منحة أو علاوة الأداء التربوي** التي تقيم على أســاس **(40%)** من الراتب الأساسي للأستاذ وتحسب هذه المنحة شهريا ويتم صرفها سداسيا، حيث يقيم كل أستاذ على أساس عنصري:

1) المواظبة: وتشمل الغيابات والتأخرات وكل غياب أو تأخر تخصم نقاط من الرصيد.
2) كيفية أداء العمل وتشمل كيفية أداء العمل والنشاط التربوي.[1]

وبالعودة إلى الجدول رقم (29) حول دور **منحة المردودية في تحفيز الأساتذة للعمل**، كان هدفنا من طرح هذا السؤال هو التعرف على مدى مساهمة هذه المنحة كجزاء مادي في رفع الروح المعنوية وتحسين الأداء وتحفيز الأستاذ أكثر من أجل تحسين الأداء، وفي هذا الصدد يؤكد **شافير** في نظرية **الإشباع** أن الرضا الوظيفي يحدد بمقدار العوائد ذات القيمــة- منحة المردودية كمثال - التي يستفيد منها الشخص.

ويفترض في هذه المنحة أنها تعبر عن مستوى أداء الأستاذ كل ستة أشهر، وتحفزه على الإبقاء على نفس الأداء أو تحسينه، فنجد أن **(23%)** من أفراد العينة أكدوا أن هذه المنحة تحفزهم للعمل، في حين أن **(77%)** لا تحفزهم للعمل بمعنى لا تخلق لديهم الدافعية للإنجاز والتي تعد أساس الإجادة والامتياز في تحقيق نتائج

---

(1) المديرية الفرعية للتوثيق: النشرة الرسمية للتربية لوطنية، المرســوم التنفيــذي رقــم: 91. 94 المؤرخ في 13/ 1991/04 العدد 494 الجزائر، ديسمبر 2005.

في المهام التي يقوم بها الأفراد – كما أكــد ذلك **ماكليلاند** في **نظرية دافع الانجاز** – وهذا الأمر يضعنا أمام تساؤل لماذا تعجز – منحة المردودية بإعتبارها محفزا ماديا– عن أداء الدور المطلوب منها؟

وبالرجوع على إجابات أفراد العينة حول السبب جاءت إجاباتهم كما يلي:

- نسبة (79%) من الإجابات أرجعت ذلك لضعف قيمتها المالية وأنها لا تلبي طموحات الأستاذ.
- نسبة (23%) من الإجابات، أرجعت ذلك إلى أن نقطة المردودية تعطى لاعتبارات شخصية أي لطبيعة العلاقة الشخصية بين الموظف ورئيسه، وهذا الأمر قد يعكس دور هذه المنحة من محفز لبذل مزيد من الجهد إلى محبط للروح المعنوية، كما أنها في غالب الأحيان، تعطى نفس النقطة لكل الموظفين تفاديا للاحتجاجات وهو ما يجعل الموظف المجد في نفس الدرجة مع زميله الذي لا يبذل جهدا وهو الأمر الذي يدفعه – كما يذهب في ذلك **آدامس** في نظريته عدالة العائد إلى مقارنة نفسه مع زملائه فإذا وجد أن هناك عائدا لايساوي جملة جهوده ويتم معاملته داخل المؤسسة في نفس درجة شخص آخر بذل جهدا أقل فهذا من شأنه أن يحدث شعورا باللاعدالة في ضوء هذه المقارنة تتحد درجة الرضا الوظيفي لديه.

وفي الأخير يجب التذكير بأن بعض الدراسات توصلت على أن الحوافز لا تؤدي مهمتها التحفيزية إلا إذا توفرت فيها بعض نذكر منها:

- إذا اعتبرت المكافأة تأهل بذل الجهد للحصول عليها.
- قياس الأداء الإضافي بطــريقة موضوعية وربطة مباشرة بالانــجاز الفردي لدى الشخص.[1]

---

[1] كيث كينان: ترشيد وتحفيز الموظفين، ترجمة: ناجي حداد، الدار العربية للعلوم، ط1، لبنــان، 1995، ص36.

جدول رقم (30)

تناسب مستحقات التصحيح والحراسة في شهادة البكالوريا مع الجهد المبذول

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تتناسب مستحقات التصحيح و الحراسة في شهادة البكالوريا مع ما تبذله من جهد؟.	نعم	03	05
	لا	59	95
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما ترجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- ضعف قيمتها المالية.	55	% 93
	- تأخر صرف هذه المستحقات.	31	% 53

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول أسباب عدم تناسب مستحقات الحراسة و التصحيح مع الجهد المبذول لا يساوي (59) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يتلقى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر تعويضات مالية نظيرقيامهم بالحراسة وتصحيح الأوراق الخاصة بامتحانات شهادة البكالوريا، وتقدر المنحة اليومية للأساتذة المصححين بـ 500 دينار جزائري خلال أيام التصحيح، كما تقدر قيمة تصحيح وثيقة امتحان البكالوريا بـ35 دينار جزائري للوثيقة الواحدة.[1]

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي متعلق بتثمين التنعويضات الخاصة بتصحيح شهادات البكالوريا والتعليم الأساسي ونهاية مرحلة التعليم الابتدائي،الجريدة الرسمية رقم 51، الجزائر، أوت 2006.

وقد تم الرفع من قيمة هذه المنح في سنة 2006. حيث كانت تقدر بـــ: 300 دينار جزائري عن كل يوم تصحيح، وقيمـــة تصحيح وثيقة امتحان البكالوريا تقدر بـــ: 22 دينار جزائري للوثيقة الواحدة، مع التذكير بأن تصحيح تلك الوثائق لا يشمل جميع الأساتذة.

وبالعودة إلى الجدول رقم (30) الذي **يبين تناسب مستحقات الحراسة والتصحيح في البكالوريا مـــع الجهـــد المبـــذول** نجد أن (05%) فقط من أفراد العيـــنة أكـــدت التناسب بيـــن الجـــهـــد والمستحقات، في حين أن نسبة (95%) من أفراد العينة، أكدت على عدم التناسب بين تلك المستحقات والجهد المبذول أثناء إجراء امتحان البكالوريا وتصحيح أوراقه – خاصة وأن تصحيح تلك الأوراق عادة يتم في مراكز للتصحيح، لا تقع في مكان إقامة الأستاذ، وبالتالي وجب عليه التنقل إلى تلك المراكز، كما أن فترة إجراء هذا الامتحان يتزامن مع فصل الصيف وارتفاع درجة الحرارة وتأثيرها الكبير على أداء الأساتذة، حيث أكد لنا البعض منهم – أثناء المقابلة معهم– أنهم قاموا بتصحيح الأوراق في ظروف صعبة مع كثرة عدد الأساتذة المصححين في القاعة الواحدة.

وقد أرجع الأساتذة عدم التناسب بين مستحقات التصحيح والجهد المبذول إلى ضعف قيمتها المالية بنسبة (93%)، فبحسب **نظرية الاشباع لشافير، فإن الرضا** الوظيفي يحدد بمقدار العوائد ذات القيمة التي يستفيد منها الشخص، حيث كثيرا ما يربط بين ما يبذله من جهد وما يحصل عليه من عوائد كجزاء عن عمله.

أما نسبة (53%) فقد أرجعت هذا الأمر إلى تأخر صرف هذه المستحقات، حيث أكد لنا بعض الأساتذة الذين شاركوا في عملية التصحيح على تأخر صرف علاوات التصحيح الخاصة بشهادة البكالوريا إلى غاية بداية السنة الدراسية الجديدة، وهو ما خلق حالة من التذمر في أوساط المعنيين.

جدول رقم (31)

الاستقرار في العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل ترغب في الاستمرار في التدريس، حتى ولو وجدت عملا بأجر أعلى؟.	نعم	29	47
	لا	33	53
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما ترجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- أريد تحقيق الأمان المستقبلي.	25	% 76
	- أجري الحالي لا يلبي متطلبات المعيشة.	20	% 61
في حالة الإجابة بنعم، إلى ماترجع ذلك ؟	- لأنه عمل محترم.	25	% 86
	- اكتسبت خبرة في العمل.	12	% 41
	- يوفر امتيازات اجتماعية (العطل، الضمان الاجتماعي..)	10	% 34

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي تبقيهم في العمل أو قد تدفعهم إلى تركه،لا يساوي (62) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يتضح لنا من الجدول (31) عدم وجود فارق كبير بين أراء أفراد العينة **حول الرغبة بالاستمرار في التدريس حتى ولو وجد عملا آخر بأجر أعلى**، فنجد بنسبة (47%) من أفراد

العينة يفكرون في البقاء في عملهم الحالي حتى ولو وجدوا عملا آخر يوفر لهم أجرا أفضل وأرجعوا سبب ذلك إلى **كون مهنة التدريس تعد عملا محترما**

بنسبة (86 %)، يتبعها عامل **اكتساب الخبرة** بنسبة (41%)، فاكتساب تلك الخبرة يمكن من أداء المهام في العمل بسهولة كما يمكن من التفاعل الايجابي والتكييف السريع مع مختلف المشكلات التي تحدث في إطار العمل.

أما نسبة (34%) فأرجعت السبب على كون **عملـــهم يوفر امـــتيازات اجتماعـــية كالعطل والضمان الاجتماعي** والتي قد لا توجد بنفس الشكل في أعمال أخرى.

أما عن أفراد العينة ممن يرغبون في تغيير العمل فتمثل نسبة (53%) من مجموع أفراد العينـــة وأرجعت سبب ذلك على العوامل التالية:

- أما العامل الأول فيتمثل في **الرغبة في تحقيق الأمان المستقبلي كشراء سكن، الادخار، تعليم الأولاد** بنسبة (76%)، فقد تم إقصاء فئة الأساتذة – باعتبار أجورهم تتجاوز عتبة 18000 دج – من الاستفادة من السكن الاجتماعي وهو الأمر الذي دفع بهم إلى اللجوء إلى السكن التساهمي أو أخذ قروض من البنوك قصد الحصول على سكن، مما يجعلهم تحت ضغط تسديد الأشطر والمستحقات الشهرية والتي تجعل الأستاذ في وضعية صعبة بالنظر إلى أجره الشهري، فبالتالي وجود عمل آخر بأجر أعلى قد يدفع بالأستاذ إلى ترك مهنة التدريس قصد تحقيق الأمان المستقبلي.
- **عامل عدم تناسب الأجر ومتطلبات المعيشة** – لايتجاوز في أقصى الحدود معدل 03 ملايين سنتيم – بنسبة (61%) وبالتالي فوجود عمل بأجر أعلى يدفع إلى ترك مهنة التدريس، وفي هذا النقطة ذكر لنا بعض الأساتذة نماذج لزملاء لهم قاموا بترك مهنة التدريس وانتقلوا إلى ممارسة التجارة – المنطقة التي أجريت بها الدراسة تتميز بطابعها التجاري– كما تحول البعض منهم خاصة – أساتذة اللغات الحية – إلى العمل كمترجمين لدى كبار المستوردين.

5) المحور الخامس: العلاقة بين الجانب الاجتماعي والرضا الوظيفي

جدول رقم (32)

نوع العلاقة مع الزملاء في العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
على العموم، هل علاقتك حسنة مع زملائك في العمل؟	نعم	60	97
	لا	02	03
المجـــــمـــــوع		62	100 %
في حالة الإجابة بلا، إلى ما ترجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- غياب روح التعاون مع الزملاء.	02	100 %
	- التشاجر مع بعض الزملاء في العمل.	01	50 %

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي تجعل العلاقة مع الزملاء غير حسنة لا يساوي (02) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

تشكل التفاعلات الداخلية بين أطراف العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية المحرك الأساسي لفاعلية هذه المؤسسات وقدرتها على الإنتاج، هذا الإنتاج مرهون بمدى التفاعل الايجابي بين تلك الأطراف، ذلك أن العلاقات الاجتماعية في بيئة العمل تؤثر على كفاءة العملية الإنتاجية.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (32)، يتبين لنا أن الاتجاه العام يميل إلى أن معظم أفراد العينـــة أكدوا أن **علاقتهم حسنة مع الزملاء في العمل** بنسبة (97 %) وهو ماله تأثير على درجة رضاهم الوظيفي، فالعلاقات الاجتماعية الحسنة وما يتبعها من تفاعل بين الأساتذة يحدد بنسبة كبيرة سلوك الأستاذ الذي يستمد كثيرا من

رضاه عن عمله عندما يعمل مع جماعة يتوافق معها، بالشكل الذي يساعده في الانسجام والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة به.

فدراسات **هاوثورن**- التي سبق التطرق إليها في الفصل الثاني- أوضحت أن أثر جماعة العمل على سلوك الفرد أقوى من الكثير من ظروف العمل المادية، كما يعتبر **ماسلو** أن الحاجة للنشاط الاجتماعي (الحاجة إلى الانتماء، تكوين صداقات مع الآخرين واحتلال مركز ملائم داخل المجموعة التي ينتمي إليها) من أهم عناصر هرم الحاجات الذي صنفه، فالجانب الأعظم من اليوم يقضيه الشخص في العمل، فإذا كانت هذه العلاقات تتصف بالود و المحبة والألفة - كما يلاحظ عند أفراد العينة - فإن هذه الحاجة ستتشبع وبذلك يتوجه السلوك للبحث عن إشباع حاجات أخرى.

وبذلك فإن دور العامل لا يقتصر على أداء العمل فحسب، بل يشمل أيضا حسن التواصل والتوافق مع جماعة العمل من خلال سلوكه الاجتماعي في بيئة العمل وهذا يبرز أهمية دور الجماعة في العمل وهو ما يؤكده **W.Ouchi** بقوله: "**انتماؤنا إلى جماعة له تأثير كبير على موافقتنا ودوافعنا وسلوكاتنا من أية ظاهرة اجتماعية أخرى... إن انتماءنا إلى جماعة يؤثر في سلوكنا أكثر من كل أنواع الرقابة الإدارية والأجور والترقية...**" [1]

ومن خلال المعاينة الميدانية في مجتمع البحث، لاحظنا قوة العلاقات الاجتماعية بين أغلب الأساتذة، بحكم أن الأغلبية منهم سبق لهم العمل مع بعضهم البعض في مؤسسات أخرى، إضافة إلى أن عددا معتبرا منهم أكدوا لنا ذلك عند إجراء المقابلات معهم قد درسوا معا في الجامعة وفي المدارس العليا لتكوين الأساتذة وحتى الأساتذة الجدد الذين لم يمض عن ترسيمهم في مناصبهم زمن

---

[1] W.Ouchi (1982):Théorie «Z» , Faire Face au défi Japonais , Editions Inter, Paris, France, P.40.

طويل، أكدوا لنا قوة هذه العلاقات وأنها ساعدتهم كثيرا في التكيف مع الجو الداخلي للمؤسسات من خلال النصائح والإرشادات التي يقدمها لهم الأساتذة ذوي الخبرة وكذا تبادل المراجع والكتب.

كما تصادف قيامنا بإجراء الدراسة الميدانية حضورنا لاجتماع أساتذة إحدى مؤسسات الدراسة لدراسة كيفية التعامل مع قضية سوء انضباط أحد التلاميذ وسجلنا هنا، الاتفاق التام بين جل الأساتذة حول الإجراءات الواجب إتباعها - وهو ما يبرز تماسك جماعة الأساتذة - **وهو ما يعزز من روح الانتماء لدى الأساتذة، والتقليل من شعور عدم الأمن والقلق من خلال خفض درجة الغموض والمساعدة على حل المشكلات، وبالتالي زيادة الشعور بالرضا.**

أما النسبة المتبقية (03 %) من أفراد العينة والتي أبرزت أن علاقتها مع الزملاء في العمل غير حسنـــة فقد أرجعت ذلك إلى غياب روح التعاون مع الزملاء بنسبة (100 %)، والتشاجر مع بعض الزملاء في العمل بنسبة (50 %)، وهي الأمور التي يمكن تصنيفها ضمن إفرازات الحركة الإضرابية التي شنها أساتذة التعليم الثانوي في السنوات الأخيرة، حيث سجل قيام بعض الأساتذة بالتدريس رغم نسبة المقاطعة العامة وهو الأمر الذي مازال تأثيره واضحا في نوعية العلاقة الاجتماعية بين الأساتذة المضربين والأساتذة الذين لم يضربوا.

كما أننا سجلنا وجود نوع من الفتور في علاقة بين أساتذة التربية البدنية وأساتذة المواد الأخرى - وهو ما لاحظناه ما أكده لنا بعض أساتذة التربية البدنية في مقابلات معهم - وقد يرجع ذلك على اعتبار التربية البدنية مادة ثانوية لا يتميز برنامجها بالكثافة ولايبذل الأستاذ الذي يدرسها نفس جهد الأساتذة في المواد الأخرى.

جدول رقم (33)

علاقة الصداقة في محيط العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات			النسبة
هل تعتبر زملاءك في العمل، أصد قاءا لك؟	نعم	إناث	26	47	76
		ذكور	21		
	لا	إناث	09	14	24
		ذكور	06		
المجموع		62			% 100
في حالة الإجابة بلا، إلى ما ترجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات			النسبة
	- علاقتي بهم لا تتعدى علاقة العمل.	13			% 13
	- لا أجد من زملائي في العمل من أرجع إليه عندما أحتاج المساعدة.	03			% 13

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول الأسباب التي لا تجعل العلاقة مع الزملاء علاقة صداقة، لا يساوي (15) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

لا تتكون المنظمات من أفراد فقط بل تتكون كذلك من العديد من الجماعات، فهناك **الجماعات الرسمية Fromal Group**، وهي الجماعات التي تكونها إدارة المنظمة لتحقيق مهام معينة تسهم في بلوغ أهداف المنظمة، وتوجد كذلك **جماعات غير رسمية Informal Group** وهي الجماعات التي تتكون من خلال الأعضاء أنفسهم بحكم ما يجمعهم من اهتمامات مشتركة أو تقارب أو صداقة.

وبالرجوع إلى الجدول **(33)** نجد أن الهدف من طرح هذا السؤال هو معرفة مدى عمق العلاقات الشخصية بين الأساتذة و هل تصل إلى مستوى الصداقة، فنجد

نسبة (76%) من أفراد العينة تعتبر الزملاء في العمل أصد قاء، فمن المعلوم أن عمق العلاقات الشخصية يرفع من الروح الاجتماعية بين الموظفين – كما أكدت ذلك دراسات **هاوثورن لالتون مايو** – مما يحسن المناخ الاجتماعي للعمل وهو عامل ضروري لرضا الأساتذة كما يساعد الأستاذ على الشعور بالهوية والانتماء والقبول من طرف الآخرين – وهو ما يمثل الحاجة الوسطى في مدرج **ماسلو** للحاجات – إضافة إلى أنها تعد بحسب **هرزبرغ** من العوامل الوقائية التي تقي الأستاذ من الشعور بالتذمر وعدم الرضا ويصنفها **ماكليلاند** ضمن الحاجة إلى الانتماء، التي تخفف من الشعور بالملل و التعب وتزيد من الشعور بالانتماء.

وقد لاحظنا أثناء إجراء الدراسة التفاعل الاجتماعي الجيد بين الأساتذة خارج أوقات التدريس أثناء الجلوس في قاعة الأساتذة وكذا في نادي (مقهى) المؤسسة، حيث يتجاذبون أطراف الحديث في مواضع تتعلق بأسرهم والتطرق إلى الحالة الصحية للأبناء وكذا مسارهم الدراسي، وكذا إعطاء مواعيد للالتقاء خارج المؤسسة، حيث أن العديد من الأساتذة يمارسون الرياضة خارج المؤسسة في إطار جماعي.

أما نسبة (24%) من أفراد العينـــة فلا يعتبرون زملاءهم في العمل أصدقاء لهم وأرجعـــوا ذلك أن علاقتهم لا تتعدى علاقة عمل بنســـبة (87%)، في حين سجلنا نسبـــة (13%) فأرجعت السبب إلى عدم وجود أحد من الزملاء للمساعدة عند الحاجة إليه.

جدول رقم (34)

الشعور بالارتياح في محيط العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل تشعر بالارتياح في محيط عملك في الغالب؟	نعم	36	58
	لا	26	42
المـــجمـــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يظهر ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	-أجد نفسي قلقا من مشاكل العمل.	17	% 65
	- القلق و الإحباط بسبب الأوضاع السائدة في المؤسسة.	13	% 50
	-عدم استغلال وقت الفراغ للقيام بنشاطات ترفيهية داخل المؤسسة.	06	% 23

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول أسباب عدم الارتياح في محيط العمل في الغالـــب، لا يساوي (26) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

لكل عمل ظروف مختلفة، وهذه الظروف تؤثر على اتجاهات الشخص نحو العمل، وتؤثر على سلوكه عموما، فالشخص يرغب في تأدية عمله في مكان مريح وملائم ووسط محيط اجتماعي مناسب.

والهدف من التعرف على **مدى شعور الأساتذة بالارتياح في محيط العمل** هو معرفة طبيعة العلاقات الإنسانية والتنظيم غير الرسمي السائد في المؤسسة

التربوية لما له من تأثير في أداء الأساتذة وإقبالهم على عملهم وشعورهم بالارتياح النفسي وبالتالي ارتفاع درجة ولائهم للمؤسسة ودرجة رضاهم الوظيفي، وهو ما تؤكده الدراسات العلمية بأنه: **"ليس هناك تنظيم رسمي يستطيع أن يؤدي دوره ويحقق أهدافه ما لم يكن هناك تنظيم غير رسمي يرفع الروح المعنوية للعاملين ويحقق التضامن والتكامل فيما بينهم، ويجعلهم يشعرون بالولاء والانتماء للمنظمة"**.[1]

وبالرجوع إلى الجدول (34) يتضح أن (58%) من أفراد العينة صرحوا أنهم يشعرون بالارتياح في محيط عملهم وهو ما يؤكد نتائج الجدول السابق الخاص بعلاقة الصداقة في محيط العمل، في حين صرح (42%) من أفراد العينة أنهم لا يشعرون بالارتياح في محيط عملهم وأرجعوا ذلك إلى:

- أجد نفسي قلقا حول مشاكل العمل بنسبة (65 %)، حيث أن التفكير في مشاكل العمل يتزايد خاصة في ساعات الفراغ بين حصص التدريس.
- القلق والإحباط بسبب الأوضاع السائدة في المؤسسة بنسبة (50%) لأن تردي الأوضاع ينتقل من العلاقات بين أطراف العملية التربوية، ليشمل محيط العمل ككل.
- عدم استغلال وقت الفراغ للقيام بنشاطات ترفيهية بنسبة (23%)، خاصة بالنسبة للأساتذة الذين يضطرهم توزيع ساعات العمل إلى البقاء في المؤسسة.

ومما سبق، يتبين لنا أن هناك نوع من التقارب أو بالأحرى ليس هناك فروق كبيرة بين نسبة الشعور بالارتياح وعدمه بين الأساتذة المبحوثين. ودرجة الشعور بالارتياح أو عدمه في محيط العمل قد يكون لها تأثير في رضا الأساتذة عن

---

[1] إبراهيم بيومي مرعي وملاك أحمد الرشيدي: الخدمة الاجتماعية في المجالات الصناعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1983 ص212.

عملهم، لأن محيط العمل الجيد والملائم يساهم في تحسين العلاقات الاجتماعية ويرفع من طموح العامل وبالتالي ترتفع معه درجة التقدير من طرف محيط عمله.

جدول رقم (35)

العلاقة مع الرئيس المباشر في العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل علاقتك حسنة مع رئيسك المباشر في العمل؟	نعم	50	81
	لا	12	19
المجـــــمـــــوع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يظهر ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	-عدم مراعاة ظروف الأساتذة النفسية و الاجتماعية.	09	% 75
	- عدم تقبل الآراء والاقتراحات حول مشاكل العمل وحلولها.	08	% 67
	-التمييز في المعاملة بين الأساتذة	06	% 50
	- التدخل في صميم عمل الأساتذة المهني.	04	% 33
	- اقتصار الاتصال على نشرات توزع للإعلام والاتصال.	04	% 33

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول أسباب عدم الارتياح في محيط العمل في الغالـــب، لا يساوي (26) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

يقول **رولاند بارث Roland Barth** أن العلاقة بين الإداريين وعلى رأسهم مدير المؤسسة التعليمية والأساتذة في المدارس، هي الأساس وهي الشرط الأول أو الشيء الذي لا بد منه حتى يسمح لكافة محاولات الإصلاح المدرسي بالحدوث والتفعيل والاستمرارية والبقاء.[1]

فسر الإشراف الجيد يكمن في خلق المناخ الذي يسمح للأساتذة بتنفيذ المهام المسندة إليهم.

وبالرجوع إلى الجدول (35)، يتبين لنا أن الاتجاه العام يميل إلى أن **علاقة معظم أفراد العينة حسنة مع الرئيس المباشر في العمل (مدير المؤسسة)** بنسبة (81%)، وهو الأمر الذي له تأثير في درجة رضا الأساتذة الوظيفي، حيث دلت الأبحاث والدراسات على أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محور اهتمامه – وذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم، واهتمامه الشخصي بهم وسعة صدره عند حدوث أخطاء من جانبهم – يكسب ولاء مرؤوسيه مما ينجم عنه علاقات اجتماعية متميزة تهدف إلى تحفيزهم وتوجيههم نحو الأهداف المسطرة، وهو ما من شأنه أن يحقق رضا عاليا عن العمل بينهم. فالاعتراف والتقدير من طرف المسؤول المباشر في العمل من العوامل التي صنفها **هرزبرغ** ضمن العوامل الدافعة التي تحدث الرضا الوظيفي لدى العامل.

أما نسبة (19%) من أفراد العينة، فأجابت بأن **علاقتها غير حسنة مع الرئيس المباشر في العمل**، وأ رجعت سوء العلاقة إلى:

- **عدم مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية للأستاذة** بنسبة (75%)، عدم تقبل أراء الأساتذة حول مشاكل العمل وحلولها بنسبة (67%)، يليها التمييز في المعاملة بين الأساتذة بنسبة (50%)، الصرامة في تطبيق

---

[1] ماري هايدن، جيف طومسون: التربية الدولية، ترجمة: محمد أمين، مجموعة النيل العربية، ط 1، مصر، 2003، ص.153.

اللوائح والقوانين بنسبة (42%)، التدخل في صميم عمل الأساتذة المهني بنسبة (33%)، ثم اقتصار الاتصال على نشرات تــوزع للإعلام والتنفيذ بنسبة (33 %).

وبالرجوع إلى عوامل سوء العلاقة بين الأساتذة ومدير المؤسسة التعليمية، فمن خلال حديثنا مع الأساتذة، أكد لنا البعض منهم أن مدير المؤسسة التي يعملون فيها لا يراعي ظروفهم النفسية والاجتماعية – نشير إلى أن هذه الملاحظة لا تشمل جميع مؤسسات ميدان الدراسة – خاصة و أن الكثير منهم يقطنون في مناطق بعيدة عن مكان العمل، وهو الأمر الذي يتسبب في تأخرهم عن العمل خاصة في الفترة الصباحية حيث يضطرون إلى ركوب أكثر من حافلة – وهنا لاحظنا كثرة الأساتذة الذين يستعملون وسيلة النقل هذه – وأي تأخير له تأثير في نقطة المردودية، وقد يؤدي إلى خصم مبلغ مالي من الأجر.

إضافة إلى أن عامل عدم تقبل المدير لآراء الأساتذة حول مشاكل العمل وحلولها و العوامل الأخرى يمكن إرجاعها إلى نوع الإشراف – وهنا نسجل أن أغلبية المبحوثين الذين أكدوا سوء علاقتهم مع المشرف المباشر – ينتمون إلى مؤسسة بعينها من مجتمع البحث – حيث لاحظنا وجود جو محتقن بسبب المشرف المتسلط ولاحظنا أيضا التوتر والقلق وشكاوى الأساتذة من نوع الإشراف الذي يخضعون له، خاصة وأن الدراسات أكدت أن سوء العلاقات هذه قد تمثل أهم مصدر للضغوط التي يترتب عليها أثار سلبية سلوكيا ونفسيا وجسميا وهو ما قد يؤثر في درجة رضا الأساتذة عن عملهم.

جدول رقم (36)

العلاقة مع التلاميذ

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل علاقتك حسنة مع التلاميذ عموما؟	نعم	58	94
	لا	04	06
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يظهر ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- ضعف قدرة غالبية التلاميذ على استيعاب المقررات الدراسية.	03	% 75
	- عدم انضباط التلاميذ داخل الفصول الدراسية.	01	% 25
	-عدم امتلاك عدد كبير من التلاميذ الدافعية للدراسة.	01	% 25

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول أسباب سوء العلاقة مع التلاميذ في العموم، لا يساوي (04) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

تشكل العلاقات التربوية بين الأساتذة والتلاميذ محتوى ومضمونا للتفاعل التربوي الذي يتم على أساس من العلاقات التربوية القائمة، والتي يمكننا تعريفها على أنها مجموع الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين الأساتذة والتلاميذ في المرحلة الثانوية، كما يؤكد ذلك **بوستيك Postic** من منطلق أن العلاقة التربوية هي انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما.[1]

[1] Marcel Postic (1986): la relation éducative, P.U.F, Paris , France , P. 52.

والجدول رقم **(36)** يبين أن نسبة **(94%)** من أفراد العينة يرون أن علاقتهم حسنة مع التلاميذ بصفة عامة.

ومما سبق، فإن العلاقة الحسنة مع التلاميذ تساعد على توفير بيئة تعليمية ومناخ تعليمي مناسب لأداء الأساتذة الوظيفي، حيث أشارت الدراسات إلى أن التوقعات الإيجابية للمعلمين نحو طلبتهم يزيد من دافعية الطلبة نحو التعليم وبالتالي تتحقق العديد من الأهداف المرجوة في العملية التعليمية، وتزداد دافعية الأساتذة نحو العمل وتزداد أيضا روحهم المعنوية التي تساعد على تقبل عملهم و القيام به في جو نفسي اجتماعي مناسب.

وقد وقفنا على حسن هذه العلاقة من خلال التفاعل الجيد بين الأساتذة والتلاميذ داخل الأقسام في مختلف التخصصات، كما يمكن ذكر التأثير الكبير للطبيعة السوسيوثقافية للمنطقة الجغرافية التي يقع فيها مجتمع البحث، والتي من ميزاتها الاحترام الكبير للأساتذة من طرف التلاميذ.

في حين أن (06%) من أفراد العينة أجابوا بأن علاقتهم ليست حسنة مع التلاميذ وأرجعوا ذلك إلى ضعف قدرة غالبية التلاميذ على استيعاب المقررات الدراسية بنسبـــة (75%) وبالتالي اللجوء إلى التصرف السلبي لمواجهة هذا الضعف، أما السبب الثاني فيتعلق بعدم انضباط التلاميذ داخل الفصول الدراسية بنسبة (25%)، ويمكن فهم وتفسير هذه الأسباب من خلال التعرف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ كما يمكن إرجاعها للأستاذ نفسه من خلال افتقاده للخبرة في التعامل مع التلاميذ خاصة إذا كان حديث التخرج أو كان هناك تباين في مستواه الاقتصادي والاجتماعي مع مستوى التلاميذ، كما قد تكون مصادر هذه المشكلات مرتبطة بالنظام التعليمي، كتوجيه التلاميذ إلى تخصصات لا تتواءم مع قدراتهم العقلية، أو ترتبط بالظروف السياسية والاقتصادية الاجتماعية في المجتمع وما يتبعها من استحداث تخصصات جديدة، أو القيام بإصلاحات في قطاع التعليم دون تخطيط مسبق.

جدول رقم (37)

العلاقة مع أولياء التلاميذ

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
على العموم، هل علاقتك حسنة مع أولياء التلاميذ عموما؟	نعم	43	69
	لا	07	11
لا توجد علاقة مع أولياء التلاميذ		12	19
المجـــــمــــوع		62	% 100
في حالة النفي، أين يظهر ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	عدم تعاون أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم.	07	% 100

تمثل كل من المدرسة والأسرة نظاما تربويا وتسهمان معا في بناء شخصية التلاميذ بشكل يجعلهم نافعين في المجتمع، ويعد الأستاذ وولي الأمر من العناصر الأساسيـــة للعملية التربوية.

ونظرا لأهمية هذه العلاقة، فقد صدرت في الجزائر عدة مناشير وزارية تلح على ضرورة تكوين جمعيات أولياء التلاميذ خاصة بتلاميذ كل مؤسسة تعليمية، يتحدد دورها حسب القانون الأساسي لهذه الجمعيات – في تقديم المساعدة المادية، والمعنوية، ويتكون أعضاؤها من أولياء التلاميذ المزاولين تعلميهم بالمدرسة.

وبالعودة إلى الجدول **(37)** حول **العلاقة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ** نجد أن نسبة (69%) من أفراد العينة، عبر على أن علاقته حسنة مع أولياء التلاميذ، نظرا كما سبق لنا ذكره في الجدول السابق – لأن معظم التلاميذ منضبطين، إضافة إلى اعتماد صيغة دفاتر المراسلة لضمان المتابعة والتنسيق بين الثانوية وأولياء الأمور، حيث يتم كما شرح لنا ذلك أحد المساعدين التربويين – تدوين جميع الملاحظات حول سلوك التلميذ ونتائجه الدراسية والتقويم المستمر مع ضرورة

إطلاع ولي الأمر على هذا الدفتر وإمضائه بعد إطلاعه على أهم النتائج، كما يتم بواسطة نفس الدفتر توجيه استدعاءات للأولياء في حالة إحداث التلميذ لسلوكات سلبية أو حدوث تدهور في نتائجه.

كما يتم إعلام الأولياء من خلال كشوف النقاط الفصلية وبرنامج استقبال الأساتذة الذي يخصص لكل أستاذ ساعة واحدة أسبوعيا لاستقبال أولياء التلاميذ، حيث حضرنا لحوار بين ولي تلميذ وأحد الأساتذة ولمسنا حسن التفاعـــــل بين الجانبيين والتفاهم والتعاون على ضمان حل مشكلة التلميذ بصورة جيدة،إضافة إلى أن بناء علاقات اجتماعية مع أولياء التلاميذ، يمكن من ضمان متابعة التلاميذ في المنزل وبالتالي ضمان تكامل الأدوار بين المؤسسة التعليمية والأسرة وهو ما له تأثير كبير في الرفع من المكانة الاجتماعية للأساتذة وبالتالي دفعهم إلى بذل مزيد من الجهد وبالتالي تحقيق حاجات التقدير والاحترام كما سبق تناوله في هرم الحاجات **لماسلو** – وما يتبعها من ثقة في النفس والقدرة على الانجاز وبالتالي الرفع من درجة رضاهم الوظيفي.

وسجلنا نسبة (19%) من أفراد العينة أكدوا عدم وجود أي علاقة مع أولياء التلاميذ، كما سجلنا نسبة (11%) من أفراد العينة ممن أكدت على سوء علاقتها مع أولياء التلاميذ إذ أرجعت ذلك إلى عدم تعاون أولياء التلاميذ في حل مشكلات أبنائهم كسبب رئيسي وبنسبة (100%).

ويمكن إرجاع هذه الأسباب إلى شخصية الأسرة أو بالأحرى العوامــل الاقتصادية والثقافية والتفاعلية للأسرة وانعكاســاتها على نوع العــلاقة بين كــل من ولي الأمر والتلميذ من جهة وعلاقة الأستاذ بالتلميذ من جهة أخرى، فالنوع الأول غالبا ما يقوم على أساس العاطفة والعمق الانفعالي والتي يطلق عليها **تالكوت بارسونز:**

العلاقـــة الخصوصية التي تقوم على الحب الشديد للابن مهما كانت تصرفاته داخل أو خارج المنزل ومهما كان مستواه العقلي وعلاقاته بزملائه.

أما العلاقة بين الأستاذ والتلميذ فتتسم بطابع الموضوعية والرسمية وتحدد هذه العلاقة المسافة الاجتماعية بينهما ويطلق عليها بارسونز: **العلاقة العامة**، والتي تقوم على الموضوعية وشخصية التلميذ واحترامه للدراسة وزملائه داخل القسم وخارجه.

وإن اختلاف وجهات النظر بين الأساتذة وأولياء التلاميذ، وتدخل الأولياء في عمل الأستاذ خاصة إن كانوا من أصحاب النفوذ من شأنه التأثير على عمل الأساتذة والخفض من روحهم المعنوية مما قد يؤثر في درجة رضاهم الوظيفي.

6) المحور السادس: العلاقة بين ظروف بيئة العمل و الرضا الوظيفي

جدول رقم (38)

جودة ظروف العمل الفيزيقية

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
عموما هل ظروف العمل الفيزيقية (الإضاءة، الحرارة، التهوية،..)، متوفرة بشكل جيد في عملك؟	نعم	28	45
	لا	34	55
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يكمن ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- قدم طلاء الأقسام.	22	% 65
	- انعدام أجهزة لتهوية.	19	% 56
	- قلة عدد المصابيح في القسم الواحد.	17	% 50
	- الأماكن المحيطة بالمؤسسة تسبب ضوضاءا كبيرة.	15	% 44
	- عدم وجود أجهزة التدفئة بعدد كاف.	14	% 41

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول النقائص المرتبطة ببيئة العمل الفيزيقية، لا يساوي (34) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

تعد ظروف العمل الفيزيقية – باعتبارها جملة الظروف التي تحيط بالفرد أثناء قيامه بأعمال وظيفية والتي لها تأثير ملموس على قدراته الذهنية والجسمية، والتي لا يستطيع التحكم فيها كالحرارة، التهوية، الإضاءة، الأتربة– عوامل هامة لها تأثير على درجة تقبل الفرد لبيئة عمله، فهي تؤثر على صحته ومعنوياته مما ينعكس على أدآئه وانضباطه في العمل، فالفرد يرغب في أداء عمله في مكان مريح وملائم وخال من المخاطر مما يساعد في تحسين أدائه، وبالتالي الرفع في مستوى الإنتاج وتحقيق درجة مناسبة من الرضا، وهي العوامل التي صنفها **هرزبرغ** ضمن العوامل الوقائية التي تعتبر حد أمان لمنع ظهور أي نوع من مشاعر الاستياء وعدم الرضا.

ويلاحظ من خلال الجدول (38) أن (55%) من أفراد العينية صرحوا بأن ظروف العمل الفيزيقية غير متوفرة بشكل جيد في عملهم مقابل (45%) أجابوا بأن تلك الظروف متوفرة بشكل جيد، مما يستنتج منه وجود تقارب حول نظرة الأساتذة إلى طبيعة الظروف الفيزيقية المحيطة بعملهم.

فالأساتذة الذين أجابوا بأن ظروف العمل الفيزيقية غير متوفرة بشكل جيد، قدموا مجموعة من العوامل المتسببة في هذه الوضعية، يأتي في المرتبة الأولى عامل **قدم طلاء الأقسام** بنسبة **(65%)**، وهي الظاهرة الذي لاحظناها أثناء إجراء الدراسة الميدانية بصورة كبيرة، إضافة إلى الانتشار الواسع للرسومات والكتابات على الجدران، وتظهر أهمية هذا العامل كما بينت ذلك العديد من الدراسات، في أن لون الأماكن والسطوح المحيطة بالأستاذ في عملية تتصل بالضوء الواقع عليها، فاستخدام الألوان الفاتحة يحسن من الإضاءة لأنها تعكس نسبة عالية من الضوء الساقط عليها، بينما تمتص السطوح الداكنة نسبة كبيرة من الضوء، حيث ينصح الخبراء في هذا المجال ألا يكون لون الجدران أو الأثاث داكنة أو باهتة اللون، فاختيار الألوان المناسبة من شأنه أن يساعد على تحسين الإضاءة دون زيادة مصدر الضوء نفسه، لأن عين الإنسان تصاب بالإجهاد إذا كان تركيب الألوان خاطئا، وإجهاد العين يؤدي للتعب والتوتر.

أما العامل الثاني فيتعلق **بالتهوية** وبصورة أدق لانعدام أجهزة التهوية داخل الأقسام بنسبة **(56%)**، فبالنظر للموقع الجغرافي لمجتمع الدراسة في جنوب ولاية سطيف، حيث يتميز بارتفاع درجة الحرارة خاصة في فصل الصيف (أي في أواخر السنة الدراسية حيث تصل أحيانا إلى حوالي 38- 42 درجة)، مما يستلزم وجود تهوية جيدة بتوفير الأجهزة الخاصة بذلك، غير أننا لاحظنا الانعدام التام لهذه الأجهزة داخل الأقسام والورشات التعليمية، مما قد يؤثر في سير عمل أساتذة التعليم الثانوي، خاصة وأن الدراسات بينت أن سوء التهوية سرعان ما يؤدي إلى الشعور بالنعاس والخمول والتعب والضجر والضيق ذلك أن ركود الهواء يؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة وهذا من شأنه أن يضعف قدرة الجسم على التخلص من الحرارة الزائدة.

ثم يأتي في المرتبة الثالثة، عامل **نقص الإضاءة** لقلة عدد المصابيح في القسم الواحد بنسبة **(50%)**، فضعف الإضاءة يشكل خطر على صحة الأستاذ، حيث أنه يجهد بصره من أجل التركيز على عمله - خاصة في التخصصات الدقيقة كالإلكترونيك والكيمياء والعلوم الدقيقة - فجهازه البصري يؤدي دورا كبيرا في أداء العمل، على اعتبار أن أكثر من ثلثي الادراكات التي تدخل في عملية العمل تأتي عن طريق البصر، إضافة إلى أننا لاحظنا اختلاف في درجة شدة توهج المصابيح داخل الأقسام لاستعمال أنواع متعددة ومختلفة في شدة التوهج، وما يتبع ذلك من كثرة تعديل وتوسيع وتضييق حدقة العين لعدم تجانس الضوء في أركان الأقسام الدراسية، هذه العوامل من شأنها أن تؤدي إلى ضعف البصر عند الأساتذة وما يتبع ذلك من نقص في إنتاجيتهم من خلال الشعور بالإرهاق والتعب، مما قد ينعكس على أدائهم وسلوكاتهم، وقد أكدت دراسات **هاوتورن، لآلتون مايو** على أهمية عامل الإضاءة في أداء العمل.

أما في المرتبة الرابعة، فيأتي عامل **الضوضاء** (الأماكن المحيطة بالمؤسسة تسبب ضوضاء كبيرة) بنسبة (**44%**)، وهنا سجلنا ملاحظة تخص الموقع الجغرافي لمؤسسات مجتمع البحث حيث تتواجد على التوالي: في وسط حي سكني وبالقرب من قاعة رياضة، بجوار طريق لشاحنات الوزن الثقيل وكذا ملعب لكرة القدم، بجوار سوق تجاري وطريق وطني يعرف حركة سير كثيفة بمحاذاة مؤسسات تربوية أخرى، نظرة عامة حول هذه الأماكن تثبت أنها تصدر درجة عالية من الضوضاء خاصة في الأوقات الصباحية. وهو ما وقفنا عليه شخصيا مع الاستعمال المفرط لمنبهات الشاحنات و السيارات بسبب تعطل حركـــة المرور.

هذا فيما يخص المحيط الخارجي لهذه المؤسسات، أما في داخلها فلاحظنا قيام التلاميذ، بأداء النشاطات المرتبطة بمادة التربية البدنية بالقرب من الأقسام الدراسية، وما يتبع ذلك من صراخ وضوضاء ووصول الأمور إلى حد دخول الكرات داخل الأقسام الدراسية أثناء أداء الأساتذة لدروسهم أو التسبب في حدوث ضوضاء عالية لارتطام تلك الكرات بأبواب الأقسام. هذه المظاهر تؤدي إلى فقدان الأستاذ لتركيزه حيث تصرف انتباهه وتقلل من إدراكه لجزئيات عمله، الأمر الذي قد يؤثر على سلامته الصحية والنفسية، إضافة إلى أن الضوضاء تكلف أكثر من ناحية استنفاذ الطاقة والجهد في العمل خاصة في الأعمال التي تعتمد على الأداء العقلي كالتعليم، وهو الأمر الذي قد يؤثر في الصحة الجسدية للأستاذ وبالتالي يؤدي إلى عدم إشباع للحاجات الفسيولوجية – كما رأينا ذلك في هرم الحاجات عند **ماسلو**، وهي حاجات لا يمكن للإنسان العيش بدونها، ففي حالة عدم إشباعها تتلاشى كافة الحاجات الأخرى وعلى رأسها الحاجة إلى الانجاز – كما في نظرية دافع الانجاز **لماكليلاند**– التي تبرز من خلال الرغبة في الإجادة في تحقيق نتائج في مهام العمل، هذه الرغبة قد تصطدم بالضوضاء ومختلف العوامل التي تعرقل إنجاز هذا الهدف.

أما العامل الخامس، فيتمثل في **الحرارة** (عدم وجود أجهزة التدفئة بعدد كاف) بنسبة (**41%**) كما سبق لنا ذكره فالطبيعة الجغرافية للمنطقة التي يتواجد بها مجتمع البحث، تتميز بالانخفاض الشديد في درجة الحرارة في فصل الشتاء، مما يستلزم وجود حرارة مناسبة داخل الأقسام، ذلك أن درجة الحرارة غير المناسبة يمكن أن تكون من مصادر الضغط النفسي والفيسيولوجي من خلال تصلب أصابع اليد وعدم القدرة على تحريكها بسهولة مما قد يعرقل من سير عمله التدريس، وقد يؤدي إلى حدوث أمراض مزمنة كالروماتيزم، وكذا نزلات البرد، الزكام، حيث لاحظنا وجود عدد كبير من الأساتذة مصابين بالزكام ويعطسون بشدة، وهذا الأمر قد يؤدي إلى انتقال العدوى إلى التلاميذ، وهو ما من شأنه أن يعطل سير العمل وبالتالي هدر الوقت وحدوث اضطرابات في تطبيق البرامج الدراسية مما قد يؤدي بالأساتذة إلى تدارك هذا التأخر بالرفع من حجم الدروس في الحصص المتبقية.

جدول رقم (39)

العلاقة بين حجم الحجرات الدراسية وأداء العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل سعة فضاءات العمل (حجرات الدراسة، المخابر، قاعات الورشات) تساعدك في أداء عملك بشكل جيد؟	نعم	38	61
	لا	24	39
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يظهر ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	-لا يساعد حجم الأقسام في إجراء الدروس التطبيقية وحجم المخابر في إجراء بعض التجارب العلمية.	10	% 42
	- عدم وجود ممرات للتنقل بين الصفوف.	08	% 33
	- صغر حجم الأقسام.	07	% 29

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول مظاهر التأثير السلبي لحجم الأقسام الدراسية على الأداء الجيد، لا يساوي (24) لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

تحكم مبنى المؤسسة التعليمية عدة اعتبارات رئيسية يأتي في مقدمتها التناسب مع احتياجات المنهج الدراسي، من خلال استيعاب التلاميذ وتوفير مساحات لإجراء مختلف الأنشطة التعليمية الخاصة بالبرنامج الدراسي، في أحسن الظروف كأن تكون أماكن الأنشطة التي يترتب عنها أصوات عالية كالتربية البدنية والرياضية بعيدة عن الأماكن التي تتطلب الهدوء.

إضافة إلى نوعيـــة المواد المستعملة في بناء هذه المؤسسات، وضرورة عدم استعمال مواد من شأنها التأثير على صحة عمال تلك المؤسسات، وعلى رأس تلك المواد مادة **الأميانت** التي تم استعمالها في بناء مؤسسات التعليم في الجزائر بكثرة، خاصة في الثمانينات من القرن الماضي

والتي أثبتت الدراسات العلمية أنها سبب رئيسي لمرض السرطان، وقد تم البدء في نزعها تدريجيا ومن خلال حديثنا مع الطاقم الإداري لإحدى المؤسسات التي أجرينا فيها الدراسة، ذكر لنا أن المؤسسة كانت تحتوي على مجموعة كبيرة من الأقسام يدخل في بنائها مادة الأميانت لكن تم تمهيدها في السنوات القليلة الماضية.

وفي ضوء هذه الملاحظات حول أهمية المبنى أو الهندسة المعمارية لمؤسسات التعليم الثانوي ركزت الدراسة الحالية على معرفة **العلاقة بين حجم الأقسام الدراسية وأداء العمل**، فلقد أجاب **(61%)** من الأساتذة أن حجم الأقسام الدراسية والمخابر والورشات يساعدهم في أداء عملهم بشكل جيد، في مقابل **(39%)** من الأساتذة، أشاروا إلى أن حجم الأقسام يعرقل الأداء الجيد للعمل، وأرجعوا ذلك إلى أن حجم الأقسام لا يساعد في إجراء بعض التجارب العلمية والدروس التطبيقية بنسبة **(42%)**، يليها عدم وجود ممرات للتنقل أثناء الدرس بنسبة **(29%)** مما يعني اكتظاظ الأقسام.

ولعل عدم الرضا عن حجم الأقسام يمكن ربطه ببعض التخصصات العلمية وعلى رأسها مادتي العلوم الطبيعية والفيزياء، فنظر لاعتماد نظام الأفواج في إجراء الحصص التطبيقية مع ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، يؤدي ذلك إلى وجود بعض الصعوبات في أداء الأساتذة، مع التذكير بأن هذه الظاهرة ترتبط ارتباطا وثيقا مع المساحـــة الكلية للمؤسسة وكذا عدد التلاميذ الذين يدرسون بها.

جدول رقم (40)

العلاقة بين عدد التلاميذ في القسم الواحد وأداء العمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
هل عدد التلاميذ في القسم الواحد يساعدك في أداء عملك بشكل جيد؟	نعم	10	16
	لا	52	84
المجموع		62	% 100
في حالة النفي، إلى ما يرجع ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	-ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.	52	% 100

يستعمل حجم القسم، أو كثافة الفصل (عدد التلاميذ في القسم الواحد)، كمعيار لحساب متوسط التلاميذ الذين يدرسهم الأستاذ في فترة دراسية محددة، وهو مؤشر بالغ الأهمية لمعرفة ظروف عمل الأساتذة وظروف تكوين التلاميذ، ويتم حساب الكثافة في الفصل الواحد حسب المعادلة التالية:

(عدد التلاميذ المسجلين في المرحلة/ عدد الفصول في المرحلة)= (كثافة الفصل في مرحلة معينة وبالعودة إلى مجتمع الدراسة، نجد أن متوسط الكثافة في القسم الواحد يساوي حوالي (**35 تلميذا**).

علما أن بأن المجموع الكلي للتلاميذ هو (**3884**)، وعدد الأقسام هو (**115**) قسما.

ونذكر هنا أن معدل الكثافة في القسم الواحد في بريطانيا مثلا يصل إلى (17 تلميذا)، وفي فرنسا (19 تلميذا).[1]

---

[1] محمد أحمد كريم وآخرون: مرجع سابق، ص. 246.

وبالعودة إلى الجدول رقم (40)، يتضح لنا أن نسبة (**16%**) من أفراد العينة أجابوا بأن عدد التلاميذ يساعدهم في أداء عملهم بشكل جيد، لكن نسبة (**84%**) من أفراد العينة أكـدت أن كثافـة الفصل الدراسي لا تساعدهم في أداء عملهم بشـكل جيد، بسبب كثرة عدد التلاميذ في القسـم، وهي الإجابة التي اتفق عليها معظمهم، ذلك أن زيادة عدد التلاميذ مع قلة الإمكانيات و الأساتذة له تأثـير على أداء الأستاذ وعلاقته مع التلاميذ، ذلك أن زيادة عدد التلاميذ في الفصل الـواحد مع اخـتلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية وكذا جنسهم، قد يقف عائقا أمام أداء الأسـتاذ لعمله و بالتالي تنخفض معه احتمالات رفع الكفاءة النوعية للتعلـيم، وكما صرح لنا بعض المبحوثين أنهم يجدون أنفسهم في مواقف تعليميـة صـعبة، وبالأخص حين وجود صعوبة في فهم بعض الدروس لدى بعض التلاميـذ، فيجـد الأستاذ نفسه مضطرا لشرح النقاط المبهمة لكل تلميذ على حـدى بحسـب قـدرة استيعابه، وفي غالب الأحيان لا يتمكن من شرح تلك النقاط لكل التلاميـذ لانتهـاء الوقت المخصص للدرس مما يشعر الأستاذ بالإجحاف في حق التلميذ وعـدم أداء عمله بشكل جيد، مماقد يؤدي إلى تباين في مستويات التلاميـذ ولجـوء التلاميـذ ضعاف المستوى إلى التصرف بسلبية داخل القسم مماقد يؤثر في السـير الحسـن لعمل الأساتذة ويؤدي إلى هدر الوقت.

جدول رقم (41)

وفرة الوسائل التعليمية اللازمة للعمل

الموضوع	الاحتمالات	التكرارات	النسبة
عموما هل الوسائل التعليمية اللازمة للعمل، متوفرة بشكل كاف في عملك؟	نعم	15	24
	لا	47	76
المجموع		62	% 100
في حالة الإجابة بلا، أين يكمن ذلك؟	المؤشرات	التكرارات	النسبة
	- قلة الوسائل السمعية- البصرية، لإجراء الدروس..	36	% 77
	- قدم و قلة المراجع والكتب في مكتبة المؤسسة.	18	% 38
	- قدم و نقص تجهيزات المخابر والورشات	12	% 26
	- نقص وسائل الإيضاح (الخرائط، التجهيزات الرياضية...).	10	% 21

ملاحظة: إن عدد إجابات أفراد مجتمع البحث حول النقائص المرتبطة بالوسائل التعليمية، لا يساوي(47)،لأن عدد من المبحوثين أجاب عن أكثر من مؤشر.

إن التغيرات التي حدثت في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، استوجبت إعادة النـظر ومـراجعة استراتيجيات التعلم والتعليم، بحيث يتم الانتفاع بالمبـتكرات التكنولوجية بما تيسـره من توظـيف هذه التقنيات للوصول إلى المعلومات بسرعة وتعزيز التواصل الفعال بين أطراف العـملية التعليمية على نحو كفء وفعال.

هذه السمة تلقي على الأستاذ الثانوي أعباءا كثيرة، فلم تعد مسؤوليته نقل المعرفة إلى التلاميذ فحسب، بل تدريبهم على كيفية الحصول على المعلومات، وتوجيههم نحو طرق التعلم الذاتي، ولتحقيق هذه الغاية إعطاء عملية التعليم فعالية أكبر، يتم استخدام الوسائل التعليمية وهي جميع المعدات والأدوات التي يستخدمها الأستاذ في نقل محتوى الدرس إلى التلاميذ، فهي تساعد في تهيئة التلاميذ لموضـوع الـدرس، ونذكر من بين هذه الوسائل: الكتب والمراجع، الوسائل الإيضاحية الخاصة بطبيعة كـل مادة (الخرائط، أجهزة المخابر والورشات، التجهيزات الرياضية...)، أجهزة الـعرض (الفيديـو، الكمبيوتر...)، السبورات بأنواعها المختلفة، وبالرجوع إلى الجدول رقم (41)، يتضح لنا أن نسبة **(24%)** من أفراد العينة أجابوا بأن **الوسائل التعليمية اللازمة للعمل متوفرة بشكل كاف**، في حين أن الأغلبية وبنسبة تقدر بـ **(76%)** أجابوا بعدم توفر تلك الوسائل بشكل كاف، وجاء ترتيب تلك الوسائل من حيث نقصها على النحو التالي:

قلة الوسائل السمعية البصرية لإجراء الدروس كأجهزة الفيديو والكمبيوتر، بنسبة **(77%)** للاعتماد الكبير على التلقين المباشر للدروس، يتبع هذا الأمر قلة وقدم المراجع والكتب في مكتبة المؤسسة بنسبة **(38%)**، وهو مالاحظناه في مكتبات تلك المؤسسات، ثم تلي ذلك قدم ونقص تجهيزات المخابر والورشات بنسبة **(26%)**، حيث لاحظنا نقص وقلة الأجهزة الخاصة بمواد العلوم الطبيعية، الإلكترونيك، الفيزياء والكيمياء مقارنة بعدد الأقسام والتلاميذ، ثم يأتي نقص الوسائل الإيضاحية بنسبة **(21%)** كالخرائط الجغرافية وكذا تجهيزات مادة التربية

البدنية التي لاحظنا عدم التهيئة الجيدة للأرضيات التي تقام عليها التمارين، وقربها الشديد من الأقسام الدراسية.

مما سبق، يتبين لنا النقص الكبير في الوسائل التعليمية في مختلف مؤسسات مجتمع البحث، وهنا نذكر بأن اليابان مثلا، في عام **1980**، كان في كل مدرسة ثانوية بلا استثناء آلة لعرض الأفلام ومسجلات الصوت، وحوالي **(90%)** من الثانويات بها صالة للألعاب الرياضية و(50%) من تلك المؤسسات يوجد بها حمامات للسباحة.[1]

كما نشير كذلك للاستعمال الكبير للسبورات الخشبية و معها مادة الطباشير للكتابة في مؤسسات مجتمع البحث، وهو الأمر الذي له انعكاسات سلبية على صحة الأساتذة من خلال تسببه في أمراض صدرية كما يؤثر كذلك في صحة الجهاز البصري، إضافة إلى تسببه في توسيخ مآزر الأساتذة مما قد يؤثر في سير العملية التعليمية بالنظر لأهمية المظهر الخارجي للأستاذ في هذه العملية.

أما أجهزة الإعلام الآلي، فتصادف زمن إجراء الدراسة مع بدء الوزارة الوصية في إنشاء مخابر للإعلام الآلي على مستوى كل ثانوية وربطها بشبكة الإنترنيت – كما ذكر لنا ذلك أحد مديري الثانويات في مقابلة أجريناها معه –، لكن توفير التقنية لن تؤدي الدور التعليمي المتوقع منها، إذا نظرنا إليها من زاوية (أجهزة ومعدات فقط)، لان جلب الأجهزة وربطها بالانترنيت، يعتبر بعدا واحدا من أبعاد العملية التعليمية، وهذا البعد يتكامل مع بعدي المحتوى (البرامج والمقررات الدراسية)، وأداء الأساتذة – بعد تدريبهم حول كيفية استعمال تلك التجهيزات –، لأن أهم استخدام للتكنولوجيا هو دراسة مسائل ومواضيع من الحياة الاجتماعية والطبيعية الواقعية في داخل القسم وتوضيحها للتلاميذ بطريقة واقعية والوصول إلى إيجاد حلول لها بالتعاون بين الأستاذ والتلاميذ بشكل

---

[1] محمد منير مرسي: مرجع سابق، ص. 204.

تعاوني، مما يسمح من تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاعة للعملية التعليمية، بالـــتالي يرفع من درجة الشعور بالإنجاز لدى الأساتذة وبالتالي الرفع من درجة رضاهم عن عملهم.

7) المحور السابع: ترتيب عوامل الرضا الوظيفي

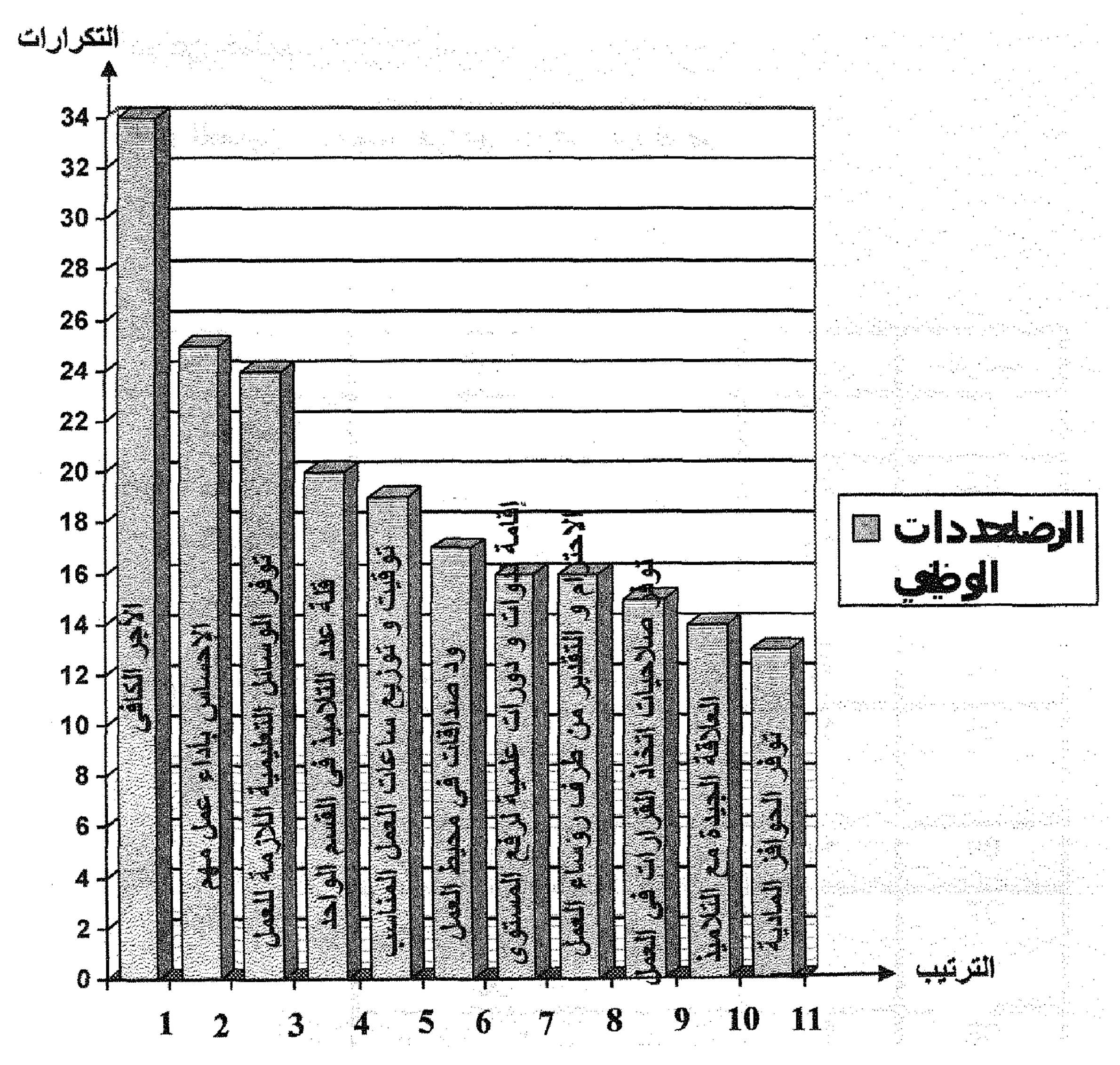
جدول رقم (42)

ترتيب عوامل الرضا الوظيفي حسب الأهمية

المـــوضوع	العامل (المحدد)	التكرار	الترتيب
- أذكر العوامل التي تجعلك راضيا عن وظيفتك، وفقا لأهميتها بالنسبة إليك.	الأجر الكافي	34	01
	الاحساس بأداء عمل مهم	25	02
	توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل	24	03
	قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد	20	04
	توقيت وتوزيع ساعات العمل المناسب	19	05
	وجود صداقات في محيط العمل	17	06
	إقامة ندوات و دورات علمية لرفع المستوى	16	07
	الاحترام و التقدير من طرف رؤساء العمل.	16	08
	توفر صلاحيات اتخاذ القرارات في العمل.	15	09
	العلاقة الجيدة مع التلاميذ	14	10
	توفر الحوافز المادية والمعنوية في العمل	13	11

رسم بياني رقم (07)

ترتيب عوامل الرضا الوظيفي حسب الأهمية



يتضح لنا من خلال الجدول (42) أن المحددات الأكثر أهميــة في خلق الشعور بالرضا الوظيفي لدى أفراد عينة جاءت كما يلي:

- إحتل **الأجر** المرتبة الأولى حيث يعتبره افراد العينـــة العامل الأكثر أهمية في خلق الشعور بالرضا الوظيفي لأنه يمكن من إشباع الحاجات الأساسيـــة، فهو يعد عاملا رئيسيا للحصول على متطلبات المعيشة كالملبس، الأكل الدواء، ويمتد تأثيره إلى الجانب النفسي حيث يشعر الأستاذ

بالمكانة الاجتماعية و الأمان له ولأفراد عائلته، كما عبر على ذاك أحد المبحوثين بقوله: الأجر المناسب الذي يضمن الحياة الكريمة.

- **جاء في المرتبة الثانية محدد الاحساس بأداء عملهم**، ويمثل رضا داخلي يشعر به الأستاذ على العمل الذي يؤدي حيث عبر عن ذلك أحد المبحوثين بقولـــه: **أرضى عن عملي، حين أتمكن من احداث تغيير إيجابي عند التلاميذ – الذين يرغبون في الدراسة بطبيعة الحال– ورؤية الانتقال بهم من حالة جهل إلى حالة إتقان لموضوع ما، ونلمس فرحتهم بذلك.**
- المحدد الثالث يحض **توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل** كالمراجع والكتب الحديثة، والوسائل السمعية البصرية.
- المحدد الرابع **قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد**، لضمان أداء العمل بنجاعة أكبر.
- المحدد الخامس: **توقيت وتوزيع ساعات العمل المناسب**، الذي يراعي عدد الأقسام والأفواج الدراسية وكذا البرامج المقررة، حتى يتمكن الأستاذ من توزيع جهده بعقلانية بشكل يسمح بتطبيق البرامج الدراسية المقررة دون ضغط.
- المحدد السادس **وجود صداقات في محيط العمل**، لأن لجماعة العمل تأثير كبيرعلى تحقيق الرضا الوظيفي كما عبر عن ذلك أحد المبحوثين يقوله: **إن التكافل الاجتماعي داخل المؤسسات التربوية لا نجده في باقي الوظائف.**
- المحدد السابع **أقامة ندوات ودورات علمية لرفع المستوى**، خاصة وأن الاصلاحات الأخيرة التي أدخلت على التعليم الثانوي تستوجب إعادة تأهيل الأساتذة بشكل يجعلهم يتكيفون مع المستجدات الجديدة ويصبح أداؤهم يتميز بالجودة.
- المحدد الثامن **ويخص الاحترام والتقدير من طرف الرؤساء في العمل**، لآن عامل الاشراف يلعب دورا مهما في الشعور بالرضا خاصة إذا كان

المشرف يراعي ظروف الأساتذة، ولا يقتصر دوره على القمع في حين احتلت العوامل المتصلة **بتوفر صلاحيات أتخاذ القرارات في العمل والعلاقة الجيدة مع التلاميذ وتوفر الحوافز المادية والمعنوية**، المراتب من تسعة إلى احدى عشر.

2) عرض نتائج الدراسة:

1-2) نتائج الدراسة في ضوء فرضيات البحث:

وضعت في مستهل الدراسة مجموعة من الفرضيات التي تحاول إيجاد إجابات لمجموعة من الاحتمالات، وتبقى الدراسة الميدانية المحك الحقيقي لاختبار تلك الفرضيات والتأكد من مدى مصداقيتها.

وسيتم التطرق إلى النتائج الدراسة استنادا إلى كل فرضية على هذا النحو:

جدول رقم (43)

يبين نتائج الفرضية الأولى

رقم السؤال	الموضوع	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
07	- على العموم هل تتواءم طبيعة الوظيفة التي تمارسها مع تكوينك العلمي؟	50	81	12	19
08	- هل مهامك في العمل واضحة؟	54	87	08	13
09	- هل تجد عملك ممتعا؟	39	63	23	37
10	- هل البرامج التعليمية المقررة (القديمة والحديثة بعد الإصلاح) واضحة في مجملها؟	23	37	39	63
المجموع		166	67%	82	33%
		248			
المتوسط الحسابي (س)		42		21	
معامل الارتباط (ر)		(-0.99)			

استنادا إلى الجدول رقم **(43)**، نجد أن **(67)**% من مجموع أفراد العينة راضون عن محتوى وظيفتهم وجاء المتوسط الحسابي في حدود 42 بالنسبة للإجابات الخاصة بنعم مقابل 21 للإجابات الخاصة بلا، أما قيمة الارتباط فسجلنا **(−0.99)**، حيث نلاحظ اقترابها من الحد الأعلى (−1)، فهناك إذن ارتباط قوي بين الإجابات المتعلقة بمحتوى الوظيفة والرضا الوظيفي.

وبالعودة إلى النسب المئوية نجد أن نسبة (67%) من مجموع أفراد العينة راضون عن محتوى وظيفتهم ويرجع ذلك إلى مايلي:

- أكدت (81%) من مجموع عينة البحث وجود تواءم بين طبيعة الوظيفة التي يمارسونها وتكوينهم العلمي، وهو ما يؤكد أهمية التكوين الجيد للتوافق مع متطلبات الوظيفة.
- أكدت نسبة (87%) من أفراد العينة وضوح المهام في العمل وبالتالي فإن وضوح تلك المهام من شأنه تجنيب غموض الدور وما يتبعه من آثار سلبية على الأداء.
- أكدت نسبة (63%) من مجموع عينة البحث وجود متعة في العمل، ويمكن إرجاع ذلك إلى أنهم يجدون في أداء الأعمال المنوطة بهم رضا داخليا من خلال التفاعل مع التلاميذ وكذا الزملاء في العمل.

لكن نسجل عدم رضا أساتذة التعليم الثانوي على الجانب الخاص بوضوح البرامج التعليمية المقررة حيث سجلنا نسبة (63%)، ويمكن إرجاع ذلك إلى اعتماد وزارة التربية لمقررات تدريسية جديدة تبعت عملية إعادة هيكلة التعليم الثانوي منذ 2005، وعدم خضوع معظم الأساتذة لإعادة رسكلة وتكوين حول استعمال تلك البرامج.

ومما سبق يبرز لنا التأثير الكبير لعامل محتوى الوظيفة في تحديد الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي وبالتالي يمكننا القول أن الفرضية الأولى:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي

بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن محتوى وظيفتهم."

* قـــد تحققــت*

جدول رقم (44)

يبين نتائج الفرضية الثانية

رقم السؤال	الموضوع	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
11	- هل تولي أهمية كبيرة لعملية الترقية؟	25	40	37	60
12	- هل التوزيع الأسبوعي للحصص مناسب؟	27	44	35	56
13	- هل أنت راض عن أوقات الراحة التي يوفرها لك عملك ؟	36	58	26	42
المجموع		88	47 %	98	53%
		186			
المتوسط الحسابي(س)		29.33		32.66	
معامل الارتباط (ر)		(-0.25)			

استنادا إلى الجدول رقم (44) حول رضا الأساتذة عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم،جاء المتوسط الحسابي للإجابات الخاصـــة **بنعم** في حدود و 29 مقابل 33 للخاصة بالإجابة بلا، أما معامل الارتباط فكانت قيمته **(-0.25)** وبالتالي اقترابه من الحد الأعلى (-1)، فهناك إذن ارتباط قوي بين الإجابات المتعلقة بالجانب التنظيمي للوظيفة والرضا الوظيفي، أما النسب المئوية فسجلنا عدم وضوح في الاتجاه...

فقد سجلنا عدم رضا (53%) من مجموع عينة البحث عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم موزعا على العوامل التالية:

- عدم أعطاء أهمية لعملية الترقية بنسبة (60%) لأنها تقوم أساسا على الأقدمية في العمل ولا تعتمد على ألأداء العلمي والبيداغوجي للأستاذ.
- سوء توزيع ساعات العمل بنسبة (56%)، لسوء توزيع هذه الساعات كما أن الحجم الساعي لا يكفي في الغالب لتأدية جميع المهام.
- أوقات الراحة التي يوفرها العمل بنسبة (42%)، غالبا ما يقوم فيها الأساتذة بأداء أعمال مكملة للأعمال الدراسية كتحضير الدروس وتصحيح أوراق الامتحانات، مما لايوفر حرية كبيرة في قضاء هذه الساعات.

أما بنسبة أفراد العينة الذي أكدوا رضاهم عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم فقدرت بـــ(47%) من مجموع عينة البحث وتوزعت على العوامل التالية:

- أوقات الراحة التي يوفرها العمل بنسبة (58%)، تمكنهم من قضاء حاجيات الأسرة، الترفية والتسلية، البحث والمطالعة.
- تناسب توزيع حصص التدريس بنسبة (44 %)، حيث توجد حصص للراحة بين حصة وأخرى وأن الحجم الساعي يمكن من تأدية جميع المهام، ونشيرهنا إلى أهمية عنصر الخبرة في إدارة الوقت.
- إعطاء أهمية لعملية الترقية بنسبة (40 %)، نظرا لتوفر الشروط الخاصة في التسجيل في قوائم التأهيل للترقية والرغبة في رفع المكانة وما يتبعها من امتيازات مادية ومعنوية.

ومما سبق وبخصوص الفرضية الثانية:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم".

*** تبين لنا عدم وجود وضوح في اتجاه أفراد العينة نحو بعد الرضا عن الجانب التنظيمي*.**

جدول رقم (45)

يبين نتائج الفرضية الثالثة

رقم السؤال	الموضوع	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
14	- هل تصنيفك في سلم الأجور يتناسب مع مؤهلك العلمي ؟	52	84	10	16
15	- هل الأجر الذي تتقاضاه يتناسب مع الجهد الذي تبذله؟	13	21	49	79
16	- هل يتناسب الأجر الذي تتقاضاه مع تكلفة المعيشة ؟	03	05	59	95
17	- هل تحفزك منحة المردودية على العمل ؟	14	23	48	77
18	- هل تتناسب مستحقات حراسة البكالوريا وتصحيحها مع ما تبذله من جهد ؟	03	05	59	95
19	- هل ترغب بالاستمرار في التدريس حتى ولو وجدت عملا بأجر أعلى ؟	29	47	33	53
المجموع		144	36%	258	64%
		402			
المتوسط الحسابي(س)		24		43	
معامل الارتباط (ر)		(-0.98)			

استنادا إلى الجدول رقم (45)، جاء المتوسط الحسابي للإجابات الخاصة بنعم في حدود 24 مقابل 43 للإجابات الخاصة بلا، أما معامل الارتباط فكانت قيمته (-0.98) وبالتالي اقترابه من الحد الأعلى (-1)، فهناك إذن ارتباط قوي بين الإجابات المتعلقة بالعائد المالي للوظيفة والرضا الوظيفي كما سجلنا نسبة (64 %)

من مجموع أفراد العينة غير راضين عن العائد المادي لوظيفتهم ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

- عدم تناسب الأجر مع تكلفة المعيشة بنسبة (95%) لأنه لايمكن من تحقيق الأمان المستقبلي (شراء سكن، تعليم الأولاد..) بنسبة (81%)، لا يغطي الحاجات الأساسية للأسرة بنسبة (63%)، لا يمكن من الادخار بنسبة (54%)، مع التذكير أن الراتب الشهري يعد العامل الرئيسي الذي يعتمد عليه الأساتذة في تلبية حاجياتهم الأساسية لهم ولأسرهم.
- عدم تناسب مستحقات الحراسة والتصحيح في شهادة البكالوريا مع الجهد المبذول بنسبة (95%) وذلك بسبب ضعف القيمة المالية (500 دينار جزائري لكل يوم تصحيح، قيمة تصحيح كل وثيقة تقدرب 35 دج)، مع التذكير أن مراكز التصحيح قد تكون بعيدة عن مكان إقامة الأستاذ، إضافة إلى أن صرف هذه المستحقات غالبا ما يشهد تأخرا كبيرا.
- عدم التناسب بين الأجر والجهد المبذول بنسة (79%)، وهو ما من شأنه أن يضعف دافع الانجاز لدى الأساتذة، إلا أننا سجلنا أن نسية (80%) من الفئة التي أكدت عدم التناسب بين الأجر والجهد المبذول أجابت بأنها تبذل ما هو مطلوب من الجهد بغض النظر عن الأجر – مما يعكس درجة الوعي الكبيرة لدى هذه الفئة بأهمية الدور الذي تقوم به–، كما سجلنا نسبة (10%) من أفراد العينة الذين أكدوا أنهم ينجزون من المهام ما هو ضروري فقط ونفس النسبة أجابت بأنها تبذل جهدا يتوافق مع ما تحصل عليه من أجر.
- منحة المردود التربوي لا تحفز أستاذ التعليم الثانوي للعمل بنسبة (77%)، وذلك بسبب أن قيمتها المالية لا تلبي طموحات الأستاذ بنسبة (79%)، حيث تمثل (40%) من الأجر الأساسي وتمنح مرتين في

السنة بناءا على مجموعة من المقاييس أما العامل الثاني فيشمل أن هذه المنحة تعطى بناءا على اعتبارات شخصية بنسبة (23%)، وليس كما يفترض بناءا على الأداء البيداغوجي والعلمي للأستاذ.

مما سبق يتبين لنا عدم رضا نسبة (64%) من أفراد العينة عن الجانب المادي لوظيفتهم، أما النسبة المتبقية حوالي (36%) والتي أبدت رضاها عن هذا الجانب فيمكن إرجاع ذلك إلى كون أفرادها ينتمون في الغالب إلى فئـــة العزاب الذين تكون احتياجاتهم ومصاريفهم المادية أقل ما هي عند فئة المتزوجين، إضافة إلى تناسب التصنيف في سلم الأجور مع المؤهل العلمي.

وبالنظر إلى مامبق طرحنا سؤالا حول مدى إمكانية ترك العمل في حالة وجود عمل آخر بأجر أعلى، سجلنا عدم وجود وضوح في اتجاه أفراد العينـــة نحو هذه النقطة حيث سجلنا نسبة (53%) من أفراد العينـــة أبدت رغبتها في ترك العمل لأنها تريد تحقيق الأمان المستقبلي من خلال شراء سكن، الادخـــار، تعليم الأولاد،... بنسبـــة (76%) وكذا لأن أجرها الحالي لا يلبي متطلبات معيشتها اليومية بنسبة (61%).

أما نسبة الذين أبدوا رغبتهم في البقاء في مهنة التدريس فتقدر ب(47%) من مجموع عينة البحث وأرجعوا ذلك لكون عملهم محترم بنسبة (86%)، إضافة لاكتسابهم خبرة في العمل تمكنهم من أدائه بسهولة بنسبة (41 %)، كما أن عملهم يوفر لهم امتيازات اجتماعية كالضمان الاجتماعي والعطل.

وبناء ا على ما سبق فإن الفرضية الثالثة والمتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي

بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن نظام العوائد المادية لعملهم".

*** لـــم تتـــحقـــق *.**

وهو ما يبرز أهمية الجانب المادي في تحقيق الرضا الوظيفي خاصة أمام التحولات الاقتصادية التي يشهدها المجتمع اليوم وما يسببها من تأثيرات على المستوى الاقتصادي لأفراد المجتــمع وبالتالي على مستويات معيشتهم وقدراتهم على تلبية الحاجات الأساسية للمعيشة.

جدول رقم (46)

يبين نتائج الفرضية الرابعة

رقم السؤال	الموضوع	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
20	- على العموم، هل علاقتك حسنة مع زملائك في العمل؟	60	97	02	03
21	- هل تعتبر زملائك في العمل،أصدقاءا لك؟	47	76	15	24
22	- هل تشعر بالارتياح في محيط عملك في الغالب؟	36	58	26	42
23	- هل علاقتك حسنة مع رئيسك المباشر في العمل؟	50	81	12	19
24	- هل علاقتك حسنة مع التلاميذ عموما؟	58	94	04	06
25	- على العموم، هل علاقتك حسنة مع أولياء التلاميذ؟	43	69	07	11
		لا توجد علاقة مع أولياء التلاميذ(ت):12			(19%)
المجموع		294	82	66	18
		360			
المتوسط الحسابي(س)		49		11	
معامل الارتباط (ر)		(-0.94)			

استناد إلى الجدول رقم (46) جاء المتوسط الحسابي للإجابات الخاصة بنعم في حدود 49 مقابل 11 للإجابات الخاصة بلا، أما معامل الارتباط فكانت قيمته (-0.94) وبالتالي اقترابه من الحد الأعلى (-1) فهناك إذن ارتباط قوي بين الإجابات المتعلقة بالجانب الاجتماعي و الرضا الوظيفي.

كما يتبين لنا أن نسبة (82%) من أفراد العينة راضيين عن الجانب الاجتماعي ويظهر ذلك كما يلي:

- (97%) من أفراد العينة أكدوا حسن العلاقة مع الزملاء في العمل، وهو ما يدل على حسن التوافق والتواصل مع جماعة العمل وما يتبع ذلك من تأثير في الرفع من درجة الارتباط بالمهنة وبالتالي تحقيق النجاعة والأهداف.
- (94%) من أفراد العينة أكدوا حسن العلاقة مع التلاميذ، الذي يعدون أهم مخرجات العلمية التعليمية وبالتالي فالعلاقة الجيدة معهم تسهل بشكل بارز في ضمن تكوين وإعداد جيد لهذه الفئة بوجود مناخ تعليمي مناسب يزيد من دافعية الأساتذة للعمل.
- (81%) من مجموع عينة البحث أجابت بوجود علاقة حسنة مع الرئيس المباشر في العمل، نظرا للاهتمام الشخصي الذي يوليه الرئيس المباشر في العمل للأساتذة من خلال سعة صدره عند حدوث أخطاء من لدنهم – خاصة إذا علمنا بأن المسؤول هو أستاذ في الأصل تمت ترقيته إلى مدير أو مدير دراسات – وهو ما يمكن من بناء علاقات اجتماعية جيدة – ويخفف من الصراعات في العمل – تحفزهم للعمل والرفع من المردودية والوصول بالتالي لتحقيق الأهداف.
- (77%) من مجموع عينة البحث أبدت رضاها عن العلاقة مع أولياء التلاميذ نظرا لوجود عدة طرق للاتصال معهم، من خلال دفاتر المراسلة التي تمكن الأولياء من الاطلاع على المسار الدراسي لأبنائهم وملاحظات

الأساتذة حول مردودهم التربوي، إضافة إلى ساعات الاستقبال الأسبوعية التي تخصص للأساتذة لاستقبال أولياء التلاميذ لإيجاد حلول للمشكلات التي قد يقعون فيها هذا إلى جانب وجود جمعية أولياء التلاميذ في كل مؤسسة ودورها في تحسين هذه العلاقة كما يوجد جانب مهم وهو عدم تدخل الأولياء في صميمهم عمل الأساتذة المهني.

ونظرا لأهمية العلاقات الاجتماعية في وجود إطار للعمل يمكن من أداء الأساتذة لمهامهم طرحنا سؤال حول مدى الارتياح في محيط العمل في الغالب - لأن درجة الشعور بالارتياح لها تأثير في رضا الأساتذة عن عملهم، لأن محيط العمل الجيد والملائم يساهم في تحسين العلاقات الاجتماعية ويرفع من طموح الأساتذة وأدائهم وبالتالي ترتفع معه درجة التقدير من طرف محيط العمل - وسجلنا عدم وجود وضوح في اتجاه أفراد العينـــة نحو هذا العامل، حيث وجد أن (58%) من أفراد العينة أجابوا بأنهم يشعرون بالارتياح في محيط عملهم في الغالب مقابل نسبة (42%) نفوا وجود هذا الشعور وأرجعوا ذلك إلى القلق بسبب مشاكل العمل خاصة في ساعات الفراغ بين الحصص الدراسية بنسبة (65%) ثم عامل الإحباط والقلق بسبب الأوضاع السائدة في المؤسسة بنسبة (50%) لوجود احتقان في المناخ الاجتماعي داخل المؤسسة، ليتبع ذلك عامل عدم استغلال وقت الفراغ للقيام بنشاطات ترفيهية داخل المؤسسة بنسبة (23%)،وبناءا على ما سبق فإن الفرضية الرابعة والمتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن الجانب الاجتماعي لوظيفتهم"،

***قد تحــقــقــت *.**

جدول رقم (47)

يبين نتائج الفرضية الخامسة

رقم السؤال	الموضوع	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
26	عموما،هل ظروف العمل الفيزيقية (الإضاءة، التهوية، الحرارة...) متوفرة بشكل جيد في عملك ؟	28	45	34	55
27	- هل سعة فضاءات العمل (حجرات الدراسة، المخابر، قاعات الورشات) تساعدك في أداء عملك بشكل جيد؟	38	61	24	39
28	- هل عدد التلاميذ في القسم الواحد يساعدك في أداء عملك بشكل جيد ؟	10	16	52	84
29	-عموما، هل الوسائل التعليمية اللازمة للعمل متوفرة بشكل جيد في عملك ؟	15	24	47	76
المجموع		91	37	157	63
		248			
المتوسط الحسابي(س)		23		39	
معامل الارتباط (ر)		(1)			

استنادا إلى الجدول رقم (47)، جاء المتوسط الحسابي للإجابات الخاصة بنعم في حدود 23 مقابل 39 للإجابات الخاصة بلا، أما معامل الارتباط فكانت قيمتـــه (1)، وبالتالي قيمته واحد فهناك إذن ارتباط قوي بين الإجابات المتعلقة بظروف العمل الفيزيقية والرضا الوظيفي، كما يتبين لنا أن نسبة (63%) من أفراد العينة غير راضين عن ظروف عملهم الفيزيقية ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية:

- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد لا يساعد في أداء العمل بشكل جيد، وهو العامل الذي أكدته نسبة (76%) من أفراد العينة غير الراضيين عن ظروف عملهم الفيزيقية، فارتفاع عدد التلاميذ واختلاف قدراتهم العقلية ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية يعوق أداء الأستاذ، لأنه يجد نفسه مضطرا لإعادة صياغة الدروس بما يتوافق مع مستوى كل تلميذ، مما يعني هدر الوقت وارتفاع الضغط على الأستاذ وهو ما يؤثر في الكفاءة النوعية للتعليم وبالتالي وجود صعوبة في تحقيق الأهداف التعليمية.
- عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل بشكل كاف، وهو ما عبرت عنه نســبة (76%) من مجموع أفراد العينة غير الراضين عن ظروف عملهم الفيزيقية ويشمل ذلك قلة الوسائل السمعية البصرية، قدم وقلة المراجع في المؤسسة، قدم ونقص تجهيزات المخابر والورشات، نقص الوسائل الإيضاحية، وهو مايشكل عائق أمام سرعة نقل المعلومات بما يعزز التواصل الفعال بين أطراف العملية التعليمية بشكل فعال.
- أما فيما يخص توفر ظروف العمل الفيزيقية كالإضاءة، الحرارة، التهوية، بشكل جيد في العمل فسجلنا عدم وجود وضوح في اتجاه العينة حيث سجلنا:

نسبة (55%) أكدت عدم توفر تلك الظروف بشكل جيد وأرجعت ذلك إلى:

1) قدم طلاء الأقسام:.
2) انعدام أجهزة التهوية
3) نقص الإضاءة في الأقسام.
4) الضوضاء الكبيرة الصادرة من الأماكن المحيطة بالمؤسسة (حيث تتواجد أغلب مؤسسات مجتمع البحث بالقرب من أماكن عامة).

5) عدم وجود أجهزة التدفئة بعدد كاف خاصة وأن المنطقة الجغرافية التي يوجد بها مجتمع البحث تتميز بالبرودة الشديدة في الشتاء والحرارة في فصلي الربيع والصيف.

- أما فيما يخص تأثير حجم الأقسام الدراسية في أداء العمل بشكل جيد، فسجلنا أن (61%) من أفـراد العينة أكدوا أن حـجم تلك الأقسام يساعدهم في أداء عملهم بشكل جيد مقـابـل (39 %) أجابوا بالتأثير السلبي لهذا العامل في أدائهم ويظهر ذلك في بعض التخصصات وكذا الطراز المعماري لكل مؤسسة ويظهر ذلك في:

1) لا يساعد حجم الأقسام في إجراء بعض التجارب العلمية.
2) عدم وجود ممرات للتنقل أثناء إجراء الدروس.
3) صغر حجم الأقسام.

وبناءا على ما سبق فإن الفرضية الخامسة والمتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن ظروف بيئة عملهم المادية".

*** لم تتحقق ***

سادسا: نتائج الفرضيــة السادسة:

أما فيما يخص الفريضة السادسة والمتمثلة في:

"هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب الأهمية، من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف".

فسجلنا الترتيب التالي لمحددات الرضا الوظيفي حسب أهميتها وجاءت كالتالي:

1- الأجر الكافي.
2- الإحساس بأداء عمل مهم.
3- توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل.
4- قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد.
5- توقيت وتوزيع ساعات العمل المناسب.
6- وجود صداقات في محيط العمل.
7- إقامة ندوة ودورات علمية لرفع المستوى.
8- الاحترام والتقدير من طرف الرؤساء في العمل.
9- توفر صلاحيات اتخاذ القرارات في العمل.
10- العلاقة الجيدة مع التلاميذ.
11- توفر الحوافز المادية والمعنوية.

وبناءا على ما سبق فإن الفرضية السادسة، المتمثلة في:

"هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب الأهمية، من وجهة نظر الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف".

*** قد تحــققــت.***

2-2) النتيجة العامة للدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة محددات الرضا الوظيفي للأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف في الجزائر، وأهم العوامل التي تساهم في تشكيل رضاهم عن وظيفتهم. وحتى تبلغ الدراسة هدفها، حددت مجموعة من الأسئلة حول تلك العوامل.

وعلى ضوء المعطيات السابقة، حاولنا الإجابة على تلك الأسئلة من خلال مجموعة من الفرضيات، التي توصلنا فيها بعد التحليل والمناقشة إلى مايلي:

الفرضيـــة الأولى والمتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي

بولاية سطيف راضون عن محتوى وظيفتهم ".

*** قد تحققت ***

حيث استنتجنا أن أغلب الأساتذة راضون عن محتوى وظيفتهم، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه **دراسات كل من العديلي 1980 وشتيوي 2003**، حيث اشارت إلى تأثير محتوى الوظيفة في تشكيل الرضا الوظيفي عند العاملين في الأجهزة الحكومية بالسعودية ومستشاري التوجيه المدرسي بالجزائر على التوالي.

الفرضية الثانية المتمثلة في:

إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن الجانب التنظيمي لوظيفتهم"

*** سجلنا عدم وجود وضوح في اتجاه الأساتذة نحو دور الجانب التنظيمي للوظيفة في تشكيل الرضا الوظيفي *.**

حيث تأكد لنا أن أغلب الأساتذة لهم اتجاهات سلبية نحو عملية الترقية، في حين أن توزيع ساعات العمل وكذا أوقات الراحة التي يوفرها العمل والحرية في

استعمالها، كانا محل اختلاف بين الأساتذة، وذلك لاختلاف الدوافع والحاجات الإنسانية لكل أستاذ.

الفرضية الثالثة المتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن نظام العوائد المادية لوظيفتهم ".

*** لم تتحقق ***

حيث أن أغلبية الأساتذة غير راضين عن هذا النظام، وهذا ما يتفق مع دراسة **ندوي 1995**، التي أشارت إلى عدم رضا الأساتذة التعليم الثانوي في السينغال، عن الجانب المادي لوظيفتهم وبالأخص الأجور.

واتفقت مع **دراسة حداد والروسان 2002**، التي بينت نتائجها إلى عدم رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة إربد بالأردن عن الحوافز المادية التي يوفرها عملهم. كما اتفقت مع **دراسة العديلي 1981**، التي سجلت عدم رضا موظفي الأجهزة الحكومية بالمملكة السعودية عن الراتب الذي يوفره عملهم.

كذلك اتفقت مع **دراسة شتيوي 2003**، التي بينت نتائجها عدم رضا مستشاري التوجيه المدرسي بالجزائر عن نظام العوائد المادية لوظيفتهم.

هذا وللعامل المادي بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي دورا كبيرا – تبعا للخصائص الاجتماعية لكل أستاذ – في تلبية احتياجاتهم الأساسية وكذا الاحتياجات الأسرية، ومن هذا المنطلق فهم مدركون للأهمية الكبرى لهذا العامل خاصة في خضم التحولات السوسيواقتصادية التي يعرفها المجتمع الجزائري وما تبعها من ارتفاع مستويات المعيشة.

ومما سبق يبرز لنا التأثير الكبير لنظام العوائد المادية للحكومة في تشكيل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

الفرضية الرابعة المتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن الجانب الاجتماعي لوظيفتهم ".

*** قد تحققت***

حيث تأكدنا من رضا أغلب الأساتذة عن هذا الجانب، الذي يشمل العلاقات الاجتماعية مع الأساتذة، الإدارة، التلاميذ، أولياء التلاميذ، وكذا الشعور بالارتياح في محيط العمل.

وتلك العلاقات تكتسي طابعا تعاونيا حول مختلف قضايا العمل، وبذلك تكون هذه النتائج قد اتفقت مع نتائج دراسة كل من **حداد والروسان 2002**، **العديلي 1981**، التي أبرزت تأثير الجانب الاجتماعي للوظيفة في تشكيل الرضا الوظيفي.

الفرضية الخامســة المتمثلة في:

" إن الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف راضون عن ظروف بيئة عملهم المادية ".

*** لم تتحقق ***

حيث يتبين لنا أن نسبة كبيرة من الأساتذة غير راضين عن تلك الظروف، وعلى رأسها ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد، عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل بشكل كاف، عدم توفر الظروف الفيزيقية، كالحرارة، الإضاءة، التهوية في عملهم بشكل كاف. وبناءا على هذا تتفق هذه النتائج مع نتائج **دراسة ندوي 1995**. التي أشارت إلى عدم رضا أساتذة التعليم الثانوي في السينغال عن ظروف عملهم المادية، وبالتالي يبرز لنا تأثير ظروف بيئة العمل المادية في تشكيل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

الفرضية السادسة المتمثلة في:

" هناك ترتيب لمحددات الرضا الوظيفي حسب الأهمية، من وجهة نظر الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بدائرتي عين ولمان وصالح باي بولاية سطيف ".

*** قد تحققت ***

حيث سجلنا الترتيب التالي:

1. الأجر الكافي.
2. الإحساس بأداء عمل مهم.
3. توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل.
4. قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد.
5. توقيت وتوزيع ساعات العمل المناسبين.
6. وجود صداقات في محيط العمل.
7. إقامة ندوات ودورات علمية للتكوين ورفع المستوى.
8. الاحترام والتقدير من طرف الرؤساء في العمل.
9. توفر صلاحيات اتخاذ القرارات في العمل.
10. العلاقة الجيدة مع التلاميذ.
11. توفر الحوافز المادية والمعنوية.

حيث تبين لنا من هدا الترتيب، تعدد وتنوع العوامل التي أكد أساتذة التعليم الثانوي على ثأتيرها في تشكيل الرضا الوظيفي لديهم، حيث نلاحظ ارتباطها بجوانب مختلفة من الوظيفة، الجانب المادي، بيئة العمل، الجانب التنظيمي، محتوى الوظيفي، الجانب الاجتماعي.

ومن منطلق هذه النتائج، يمكن القول أن الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر يدخل في تشكيله مجموعة من العوامل التي ترتبط بجوانب مختلفة من العمل، ولكي نستطيع الولوج إلى تأثير كل عامل من تلك العوامل علينا

أن نوسع تفكيرنا نحو المجال المجتمعي الذي يندرجون فيه، فالتغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة في جميع القطاعات، بما فيها قطاع التعليم- الذي يعد التعليم الثانوي أحد عناصره - تستدعي إعادة فهم ودراسة جوانب وفئات المجتمع التي سيمسها التغيير ومن بينها فئة أساتذة التعليم الثانوي لأن دور هذه الفئة في تكوين الموارد البشرية يكتنفه تصور جديد لتنظيم المجتمع وفق أسس ثقافية واجتماعية واقتصادية جديدة نابعة من التغيرات التي يشهدها العالم ومازال يشهدها، وبالتالي فإن تحقيق الرضا الوظيفي لدى هذه الفئة قد يساهم مساهمة إيجابية في التوافق مع المتطلبات الجديدة التي تلازم وظيفة التدريس في مرحلة التعليم الثانوي.

كل هذه القضايا ستكون مجالات ثرية للنقاش وعلى هذا الأساس نرى من المهم توسيع هذه الدراسة لتشمل أثر كل عامل من العوامل المرتبطة بعمل أساتذة التعليم الثانوي في تشكيل رضاهم الوظيفي كل عامل على حدى ونوصي بالبحث في:

- العلاقة بين الرضا الوظيفي وإعداد أساتذة التعليم الثانوي (قبل الخدمة وأثناءها).
- دوافع العمل وحوافزها وأهميتها في تحقيق الرضا الوظيفي.
- الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي.
- صراع الدور وعلاقته بالرضا الوظيفي.
- أثر العوامل الاجتماعية والعوامل الشخصية في تشكيل الرضا الوظيفي.
- إدارة الوقت وعلاقتها بالرضا الوظيفي.
- أنماط السلوك القيادي لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقته بالرضا الوظيفي للأساتذة من وجهة نظر الأساتذة.
- الإجهاد والاحتراق المهني لدى الأساتذة.
- المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي.

- مفهوم الذات المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي والعوامل المؤثرة فيه.
- دور المنظمات النقابية في تطوير المكانة الاجتماعية والاقتصادية للأساتذة.
- عوامل انخفاض الروح المعنوية لدى الأساتذة.
- دور التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال في رفع مستوى أداء الأساتذة.
- التدريب أثناء الخدمة و أثره في النمو المهني للأساتذة.

خاتمــة:

"في ميدان العلم خلافا للميادين الأخرى يدرك كل واحد أن عمله يكون قد تجاوزه الزمن بعد عشر أو عشرين أو خمسين سنة فماهو المصير ؟.... إن مصيرنا في ميدان العلوم، يتمثل في أن يتجاوزنا الزمن في يوم ما، ذلك أنه لا يمكننا إنجاز عمل دون أن يحدونا في نفس الوقت الأمل في أن يواصل غيرنا هذا العمل، ويتواصل هذا التقدم مبدئيا، إلى مالا نهاية"

(ماكس فيبر – M.Weber. العلم والسياسة)

لقد استحوذ موضوع **الرضا الوظيفي** على اهتمام الباحثين وذلك من منطلق الأهمية التي يكتسيها هذا العامل في تحقيق درجة عالية من الإنتاجية، لأن فاعلية أي منظمة ترتبط بكفاءة العنصر البشري وقدرته على العمل ورغبته فيه، وما يشبعه هذا العمل من حاجات العامل المختلفة.

ولقد حاولنا من خلال هذه الدراسة، التعرف إلى **جملة العوامل التي تسهم في تشكيل الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر**، وقد جاء التركيز على هذا القطاع وهذه الفئة لجملة من العوامل:

فالبنسبة للتعليم الثانوي:

نظرا للدور الأساسي الذي يؤديه في التنمية الشخصية والاجتماعية للطلاب من خلال رسمه لمسارات التعلم الفردية للناشئين، ودوره في تنمية المجتمعات، فهو يمثل إعدادا للحياة ويعكس واقع الحياة الحالي الذي يتطلب المزاوجة بين التعليم المستمر وعالم العمل، ويمثل كذلك مرحلة الكشف عن المواهب.

بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي:

إن تفعيل دور التعليم الثانوي – بما يؤهله لمواكبة التغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري والعالم اليوم من جهة ولجعله قادرا على التأهيل والتكوين الجيدين للطلاب بما يجعل منهم مواطنين وأحسن شركاء في التنمية الاقتصادية

والاجتماعية للجزائر من جهة أخرى – يستند في جزء كبير منه على أداء الأساتذة.

والتدريس في المرحلة الثانوية، كأي نشاط إنساني – وبالنظر إلى طبيعة الحياة في المجتمعات المعاصرة – ينشد اليوم الجودة والفعالية في الأداء لتحقيق الأهداف المسطرة، ويرتبط تحقيق هذه الغاية بامتلاك الأساتذة درجة عالية من الرضا الوظيفي.

وبناءا على هذا الأمر كانت هذه الدراسة، للتعرف على **محددات الرضا الوظيفي لدى أساتذة هذا القطاع وترتيبها حسب الأهمية من وجهة نظرهم** – لأن مستويات الرضا الوظيفي لديهم ستنعكس حتما في مخرجات العملية التعليمية التي يعول عليها المجتمع – وكذلك الكشف عن جوانب العمل (محتوى الوظيفة، الجانب التنظيمي، نظام العوائد المادية، الجانب الاجتماعي، ظروف بيئة العمل المادية) وكيفية تأثيرها في تشكيل الرضا الوظيفي عند هذه الفئة المهنية.

وبعد القيام بالدراسة الميدانية سجلنا:

- **عدم رضا الأساتذة على كل من نظام العوائد المادية وظروف بيئة عملهم المادية.**
- **رضاهم على محتوى وظيفتهم والجانب الاجتماعي فيها.**
- **عدم وجود وضوح حول الرضا على الجانب التنظيمي للوظيفة.**
- **وجود ترتيب لأهم المحددات وفقا لأهميتها.**

من خلال هذه النتائج وجدنا:

أن أغلب الأساتذة لهم **مواقف واتجاهات سلبية وعدم رضا عن نظام العوائد المادية** وعلى رأسها الأجر والمنح والتحفيزات المالية، بالنظر للتغيرات الاقتصادية في المجتمع الجزائري وارتفاع مستويات المعيشة.

سجلنا كذلك **عدم الرضا عن ظروف بيئة العمل المادية** من حيث توفر الظروف الفيزيقية (الحرارة، التهوية، الإضاءة،...) بشكل كاف، ارتفاع عدد التلاميذ في الأقسام، نقص الوسائل المساعدة في العملية التعليمية (وسائل الإيضاح، الأجهـزة السمعيـة والبصرية...).

رضا الأساتذة عن جانب محتوى الوظيفة من خلال التوافق بين التكوين العملي قبل الخدمة ومهام العمل، وضوح المهام في العمل، وجود المتعة في أداء العمل، وضوح البرامج التعليمية.

عدم وجود وضوح حول الرضا على الجانب التنظيمي للوظيفة، (الذي شمل عملية الترقية، وتوزيع ساعات العمل، توفر أوقات الراحة والحرية في استعمالها).

بالعودة إلى **ترتيب المحددات الرضا الوظيفي بحسب الأهمية**، نلاحظ وجود تنوع في العوامل المشكلة للرضا الوظيفي لدى الأساتذة وارتباطها بجوانب مختلفة من العمل، يأتي على رأسها:

- محدد الأجر الكافي الذي يعني قدرة العمل على توفير العوائد ذات القيمـة لكل أستاذ على حدى.
- الإحساس بأداء عمل مهم من خلال المساهمة في تكوين الطلاب.
- توفر الوسائل التعليمية اللازمة للعمل.
- قلة عدد التلاميذ في القسم الواحد.
- توقيت وتوزيع ساعات العمل المناسب.
- وجود صداقات في ميدان العمل.
- التكوين أثناء الخدمة.
- العلاقة الجيدة مع الإدارة.
- توفر صلاحيات اتخاذ القرارات.
- العلاقة الجيدة مع التلاميذ.
- توفر الحوافز المادية والمعنوية.

وبالعودة إلى الواقع الاجتماعي في الجزائر اليوم، تتزايد أهمية الرضا الوظيفي لدى الأساتذة وخاصة وأن مطالب عديدة عقدت عملهم بسبب التغيير الكبير في المعارف العلمية وإدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم – وهنا نشير إلى ظهور **التعليم الثانوي الافتراضي** **Le lycée virtuel, virtual High school** في بلدان العالم المتقدمة كالولايات المتحدة ويشمل إعطاء الدروس من خلال شبكة الانترنيت – واختلاف التلاميذ في القدرات العقلية و المهارية مما يتطلب تكيفا مستمرا مع حاجاتهم المختلفة، إضافة إلى ازدياد المشكلات السلوكية في الثانويات، حيث سجل ارتفاع معدلات العنف، وكذا تعاطي المخدرات...

وفي هذا السياق تتجلى الضرورة ملحة لــ:

- تحديث معارف ومهارات الأساتــذة من خلال تنظيم حياتهــم المهنية لكي يرفعوا من مستوى تلك المعارف والمهارات بالاستفادة من الأبحاث والتجارب التي تجرى حول مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، في إطــار برامج الإعــداد والتكوين سواءا قبل الخدمة أو أثنائها، حتى يمتلك الأستاذ المهارات والمعارف والاتجاهات والمؤهلات اللازمة لممارسة المهنــة.
- اشراكهم وتفعيل دورهم في عمليات اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل، سواءا ما تعلق بالجانب التنظيمي أو ما تعلق بمحتوى الوظيفة، وخاصة أثناء القيام بإصلاحات تشمل البرامج والمقررات الدراسية،لأن الأستاذ في مرحلة التعليم الثانوي هو أقرب الناس إلى التلاميذ وهو القادر على تكييف طرق عمله وتوزيعيته الخاصة بالمنهج الدراسي، بناءا على خصائــص تلاميــذه والفضاءات الاجتماعية التي نشأوا ضمنها – فلا توجد مناهج دراسية تخص كل منطقة جغرافية على حدى – إضافة إلى دور الأستاذ في تنمية العمل الجماعي خلال هذه المرحلة التعليمية من خلال تنمية علاقات التعاون والتآلف لدى المتعلمين بما يشجع على

استقلاليتهم وتنمية شخصياتهم وما يتبع ذلك من تحسين نوعية التعليم وتطويعه للخصائص المميزة لمجموعات التلاميذ، بما يضمن لها التكوين الجيد الذي يجعل منها موارد بشرية مهمة في تنمية المجتمع الجزائري.

- تحسين ظروف العمل المدرسي من خلال تحسين ظروف العمل المادية وعلى رأسها التهوية، الحرارة، الاضاءة،... المناسبة، الاختيار العلمي لمواقع إنشاء الثانويات وجعلها بعيدة عن الأماكن التي تصدر الضوضاء وتوزيعها بناءا على الخصائص السوسيو-اقتصادية لمناطق التجمع السكاني، التحكم في معدلات انتقال التلاميذ إلى المرحلة الثانوية وكذا توزيعهم في الحجرات الدراسية، وليس اتخاذ قرارات ارتجالية لتجاوز فترة محددة لكن نتائجها السلبية تظهر في الفترة التي تليها، والاعتماد أساسا على عنصر التخطيط إضافة إلى توفير الوسائل المساعدة في التعليم وتطوير إمكانيات المؤسسات التعليمية في هذا الجانب.
- تحسين ظروف الأساتذة الاقتصادية من خلال الرفع من مستوى أجورهم بما يتناسب ومستوى المعيشة الحالي، ومنحهم مكافآت ومنح بناءا على الأداء المتميز، إعتماد الترقية بشكل مستمر وجعل الراتب التقاعدي في مستوى المجهودات التي بذلتها هذه الفئة أثناء الخدمة.
- الرفع من المكانة الاجتماعية للمهنة من خلال الاعتراف الاجتماعي بالأساتذة وإعطاء المكانة المناسبة لمهنتهم للرفع من صورة الذات المهنية لديهم، لأن زيادة الرواتب والمنح لا تكفي وحدها لجعل مهنة التعليم أكثر جاذبية مما يجذب اشخاصا ذوي كفاءات عالية يوظفها لتحقيق أفضل النتائج التربوية.

المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

أ) الكتب:

1. ابن خلدون عبد الرحمن: المقدمة، تحقيق علي وافي، دار النهضة، ط 3، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
2. أبو قحف عبد السلام: محاضرات في السلوك التنظيمي، الدار الجامعية،بيروت، لبنان، 2001.
3. إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر، 1997.
4. أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 1972.
5. أحمد صقر عاشور: السلوك الإنساني في المنظمات، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، لبنان، 1982.
6. الجيلالي عبد الرحمان: تاريخ الجزائر العام، الجزء_3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
7. الحيلة محمد محمود: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة،ط1، عمان، الأردن، 2002
8. اليونسكو: التقرير العالمي 2003، مطبوعات اليونسكو، فرنسا، 2003.
9. المنيف إبراهيم: تطور الفكر الإداري المعاصر، المنشورات الجامعية، مصر، 1993.
10. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي في الجزائر، الجزائر، 1999.

11. النبهان موسى: أساسيات الإحصاء في التربية و العلوم الإنسانية والاجتماعية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط 2، الكويت،2005.
12. النجيحي محمد: الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة للطباعة، بيروت، لبنان، 1987.
13. العديلي ناصر محمد: إدارة السلوك التنظيمي، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1995.
14. العديلي ناصر محمد: (دراسة اتجاهات الرضا الوظيفي موظفي الأجهزة الحكومية بالرياض)، معهد الإدارة العامة، السعودية، 1983.
15. العيسوي عبد الرحمن: علم النفس و الإنتاج، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
16. الفالوقي محمد: التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2002.
17. الشيبي محمد: أصول التربية الاجتماعية و الثقافية، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر، 2000.
18. الذنيبات محمد محمود و بوحوش عمار: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
19. بوحوش عمار: دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط3، الجزائر، 1990.
20. بيومي إبراهيم وملاك أحمد الرشيدي: الخدمة الاجتماعية في المجالات الصناعية، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية، مصر، 1983.
21. دويدارعبد الفتاح: أصول علم النفس المهني و الصناعي و التنظيمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
22. دمرجي. ب: الدليل في التشريع المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، بدون تاريخ.

23. هايدن ماري، طومسون جيف: التربية الدولية، ترجمة: محمد أمين، مجموعة النيل العربية، ط 1، مصر، 2003

24. وهيب سمعان: الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1962.

25. وزارة التربية الوطنية: سلم أجور أساتذة التعليم الثانوي، مصلحة الأجور لمديرية التربية لولاية سطيف،2007

26. زرواتي رشيد: تدريبات علي منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002،

27. حمدي ياسين وآخرون: علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1999.

28. طارق طه: الإدارة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، 2002.

29. كينان كيث: ترشيد و تحفيز الموظفين، ترجمة: ناجي حداد، الدار العربية للعلوم، ط1، لبنان، 1995

30. محمد أحمد كريم و آخرون: مهنة التعليم و أدوار المعلم فيها، الجمهورية للطباعة، الإسكندرية، مصر، 2002

31. محمد منير مرسي: الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1996.

32. محمد عمارة: تحديات لها تاريخ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، مصر، 1982.

33. مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي: تحوير البداغوجيا في الجزائر تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول، الرباط، المغرب، 2005،

34. معهد اليونسكو للإحصاء: استقصاء 2006، مونتريال، كندا، أكتوبر 2005.

35. مختار حمزة: التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية، المركز الدولي للتعليم الوظيفي، لبنان، 1972.
36. سلطان محمد أنور: السلوك التنظيمي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2003.
37. سعد جلال: المرجع في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1985.
38. سعيد إسماعيل علي: فقه التربية، دار الفكر العربي، مصر، 2001.
39. سعيدوني ناصر الدين: الجزائر في التاريخ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.
40. عبد الأمير شمس الدين: الفكر التربوي عند ابن خلدون، دار الكتاب العلمي، بيروت، لبنان، 1991.
41. عبد الكريم محمد الغريب: البحث العلمي، التصميم، و المنهج و الإجراءات، مكتبة النهضة، ط 3، القاهرة، مصر، 1978.
42. عبد الله محمد عبد الرحمان: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.
43. عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة محمود: سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم – القياس – التغير)، دار غريب للطباعة، مصر، بدون تاريخ.
44. عبد المنعم محمود: علم النفس و المشكلات الصناعة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
45. عبد الغني عبود وآخرون: التربية المقارنة والأفلية الثالثة الايدولوجيا و التربية والنظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي، مصر، 2000.
46. عبد الغفور يونس: تنظيم وإدارة الأعمال، مؤسسة المطبوعات الحديثة، الإسكندرية، مصر، 1961.

47. عبيدات محمد وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.
48. عدنان أحمد مسلم: البحث الاجتماعي الميداني، ج1، منشورات جامعة دمشق، سوريا،1993.
49. علي عسكري: الدافعية في العمل، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1990.
50. عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط3،الجزائر، 1990.
51. عصار خير الله: محاضرات في منهجية البحث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
52. عشوي مصطفى: أسس علم النفس الصناعي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1992.
53. عشوي مصطفى: مدخل إلي علم النفس: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
54. فان دالين ديوبولد.ب: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو مصرية، 1996.
55. فرج عبد القادر طه: علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار المعارف، ط1، القاهرة، مصر، 1992.
56. صندوق الأمم المتحدة للسكان: حالة سكان العالم 2006، مطبوعات الأمم المتحدة، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، 2006.
57. قسم التوثيق التربوي: تاريخ التربية و التعليم في الأردن، عمان، الأردن، 1980.
58. رأسمال عبد العزيز: كيف يتحرك المجتمع ؟، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

59. رشدي أحمد طعيمة وآخرون: التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، ط 1. مصر، 2004.
60. شهيب محمد علي: السلوك الإنساني في التنظيم، المكتب الجامعي الحديث، مصر، دون تاريخ.
61. تركي رابح: التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981.

ب) الرسائل الجامعية:

1. أرزقي عبد النور، محددات الرضا المهني ومعنى العمل عند العمال الجزائريين، رسالة لنيل شهادة:الماجستير، تحت إشراف: الدكتور محمد بوسنة، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر، 1997، بحث لم ينشر.
2. شتيوي ربيع: محددات الرضا الوظيفي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بولاتي قسنطينة وميلة، رسالة لنيل شهادة:الماجستير في علم اجتماع التنمية، تحت إشراف: الدكتور سعد بشاينية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2003، بحث لم ينشر.

ج) المجلات:

1. المنظمة العربية للتربية والثقافة: "التربية" في: مجلة التربية، مجلد 15، عدد 01، تونس، 1985.
2. الروسان محمد،.فريح حداد: " الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة إربد الأهلية– الأردن "، في: مجلة: العلوم الإقتصادية والتسيير،عدد 02،2003،جامعة فرحات عباس،سطيف، الجزائر.
3. مصطفى فهمي:" متطلبات الفرد ومتطلبات المنظمة "، في: مجلة: الإدارة العامة، عدد 30، الرياض، السعودية، 1981.

4. ساقور عبد الله:" فعالية النظام الجامعي الجزائري في إنتاج المعرفة واستهلاكها"، في: مجلة: العلوم الإنسانية، عدد17، جوان 2002، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

د) القرارات واللوائح القانونية:

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية المتمم، الجريدة الرسمية رقم 6، تاريخ: 1990/02/06، المادة 55.

2. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية المتمم، مرسوم تنفيذي رقم 05.168 مؤرخ في 28 ربيع الأول 1426 الموافق لـ:7 مايو 2005، المادة 56.

3. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنفيذي متعلق بتثمين التعويضات الخاصة بتصحيح شهادات البكالوريا والتعليم الأساسي ونهاية مرحلة التعليم الابتدائي، الجريدة الرسمية رقم 51، الجزائر، أوت 2006.

4. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: مرسوم تنظيم وتسيير مؤسسات التعليم الثانوي، رقم 76، الجريدة الرسمية رقم 33، 1976/04/23، المادة17.

5. المديرية الفرعية للتوثيق: النشرة الرسمية للتربية لوطنية، المرسوم التنفيذي رقم: 91. 94 المؤرخ في 13/ 04/ 1991 العدد 494 الجزائر، ديسمبر 2005

6. الميثاق الوطني: الجريدة الرسمية، العدد 7، الأحد 1 جمادى الثانية 1406، الموافق 16 فبراير 1986.

7. وزارة التربية الوطنية: الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي العام، نوفمبر 2003.

8. وزارة التربية الوطنية: النـــــشرة الرسمية للتربية، القرار الوزاري رقم 153 المحدد لمهام الأساتذة في التعلـيم الثـانـوي والأساسي المـؤرخ في: 1991/02/26، عدد خاص مارس.1991.
9. وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية، القرار الوزاري رقم 177 بتاريخ 1991/03/02 المحدد لمهام الأستاذ المسؤول على المادة في التعليم الثانوي، عدد خاص، مارس 1991.
10. وزارة التربية الوطنية:النشرة الرسمية للتربية،القرار الوزاري رقـم 177 بتاريخ: 1991/03/02 المحدد لمهام الأساتذة الرئيسيين في التعليم الثانوي، عدد خاص، مارس 1991.
11. وزارة التربية الوطنية: مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكـوين مـا بعـد الإلزامي، الجزائر، فيفري 2005.

هـ) القواميس و المناجد:

1. قاموس المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، لبنان، 1998.

و) مواقع الانترنيت:

1. الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية: إعداد وتكوين أساتذة التعليم الثانوي فـي الجزائر.
(http://www.meducation.edu.d3/Français/congre/Forum_cadre.php),13/02/2007
2. الديوان الوطني للإحصائيات: إحصائيات (1994– 2000)، الجزائر.
(http://www.ons.dz/them_sta.htm)، ,22/11/2006.
3. الديوان الوطني للإحصائيات:إحصائيات التعليم الثـانوي (2000–2005)، الجزائر.
. (http://www.ons.dz/them_sta.htm) ،19/12/2006
4. الديوان الوطني للإحصائيات: نتائج البكالوريا (1999– 2005)، الجزائر.
، (http://www.ons.dz/them_sta.htm) ،19/12/2006 .
5. وزارة التربية والتعليم السعودية: سلم رواتب المعلمين.

, 19/12/2006http://www.moe.gov.sa/hr/html/hr13te..htm

6. موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في ألمانيـــا،
(http://(www.BAB.COM / articles / full_ article.cfm ? id = 7720) , (27/12/2006)

7. موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في المملكة الأردنيـــة الهاشميـــة،
(www.BAB.COM / articles / full article.cfm ? id = 6639) ,(27/12/2006)

8. موقع البوابة الإلكتروني: التعليم الثانوي في الصيـــــن،
(http://(www.BAB.COM / articles / full article.cfm ? id = 2645) ،(27/12/2006)

9. موقع البوابة الإلكتروني: النظام التعليمي في إيطاليا،
(http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=7068)،(29/12/2006)

10. موقـــع البوابـــة الالكترونـــي: التربيـــة و التعلـــيم فـــي انكلتـــرا
(http://www.bab.com/article/full article.cfm?id=7256), 23/12/2006

11. موقع البوابة الإلكتروني: التربية والتعليم في فرنسا،
(http://www.bab.com/articles/full article.vfm?id-6641) ،(25/12/2006)

12. موقع الحزب الديمقراطي التقدمي: إضراب أساتذة التعليم الثانوي في تونس
(http://www.pdpinfo.org/article.php=3324) ،19/12/2006

13. منتدى تعليم الشرقية: أجور المعلمين في مصر.
،19/12/2006
(http://www.edueast.gov.sa/index.php?t6313..htm)

ثانيا: المراجع باللغة الفرنسية:

1. AMBASSADE DE LA REPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE EN FRANCE(2006): le système éducatif en Chine. (http:// web.amb-chine.fr/documents/apercu/edu_seco.htm).27/12/2006.
2. BARNABE, Clermont (1987): Administration Scolaire, Gaetan-Morin édit, Canada.
3. BERGMAN. J et BRYNER. K (2003): Qualité de l'éducation secondaire en Afrique , ADEA, Maurice.
4. BOYER , Luc (2003): Organisation (théories, Application), Edition d'organisation, Paris, France.

5. BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION (1997): Information et innovation en éducation , n: 93, Genève , Suisse
6. CIERMONT. B (1981): La gestion des R.H en éducation , éditions agence d'Arc , Canada.
7. DAVOINE. L (2006): Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe ,C.E.S,France.
8. FTQ (2006): Le monde ouvrier , N°: 65, Québec, Canada.
9. GAUTIER , Benoît (2003): Recherche Sociale, Presses de l'Université du Québec, Canada.
10. GURTNER, Jean-luc (2004): le système éducatif Italien , Département des sciences de l'éducation , fribourg , Allemagne.
11. HIERLE. J.P (2000): Pour une approche ethno historique du travail , l'Harmattan , Paris , France.
12. INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO (2005):La transition vers l'enseignement secondaire , Montréal ,Canada.
13. INSTITUT DE STATISTIQUES DE L'UNESCO (2005):Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005 , Montréal ,Canada.
14.) INSTITUT INTERNATIONAL DE PLANIFICATION DE L'EDUCATION (2001): « Financer le développement de l' enseignement secondaire », Vd, n° 4,France.
15. LE CENTRE DE L'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION DE L'AMBASSADE D'ALLEMAGNE (2005): le système éducatif en Allemagne , Paris , France.
16. LE GOUVERNEMENT ALGERIEN: Rapport national sur les objectifs du millénaire pour le développement, EL Diwan impression, Algérie, Juillet 2005.
17. MAYER, Robert et autres (2000): Méthodes de recherche en intervention sociale, Gaétan Morin éditeur, Canada.
18. NDOYE, Abdou Karim (2000): « L'(in) Satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal » , revue de sciences de l'éducation , volume 26 , N° 2, France.
19. OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE (1997): Statistique suisse , communiqué de presse 62/1997, Suisse.
20. PETIT LAROUSSE (1988): Dictionnaire Franco –Français ,Librairie Larousse , Paris , France.

21. POSTIC , Marcel (1986): la relation éducative, P.U.F, Paris , France.
22. ROSINE, Debray (1983): L'équilibre psychosomatique, Dunod , Paris, France.
23. SINISCALCO, Maria Tersa (2001) Un profil statistique de la profession d'enseignant , éditions de L'UNESCO , Paris , France.
24. VATTEVILLE, Eric (2003): Management stratégique de l'emploi , éditions EMS, Paris, France.
25. W.Ouchi (1982):Théorie «Z» , Faire Face au défi Japonais , Editions Inter, France
26. UNESCO (2001): Réunion international d'expert sur l'enseignement secondaire général aux XXIe Siècle: défis , tendances et priorités , Paris , France
27. UNESCO (2006): Statistiques et analyses sous régionales (Afrique du Nord) , Paris , France.

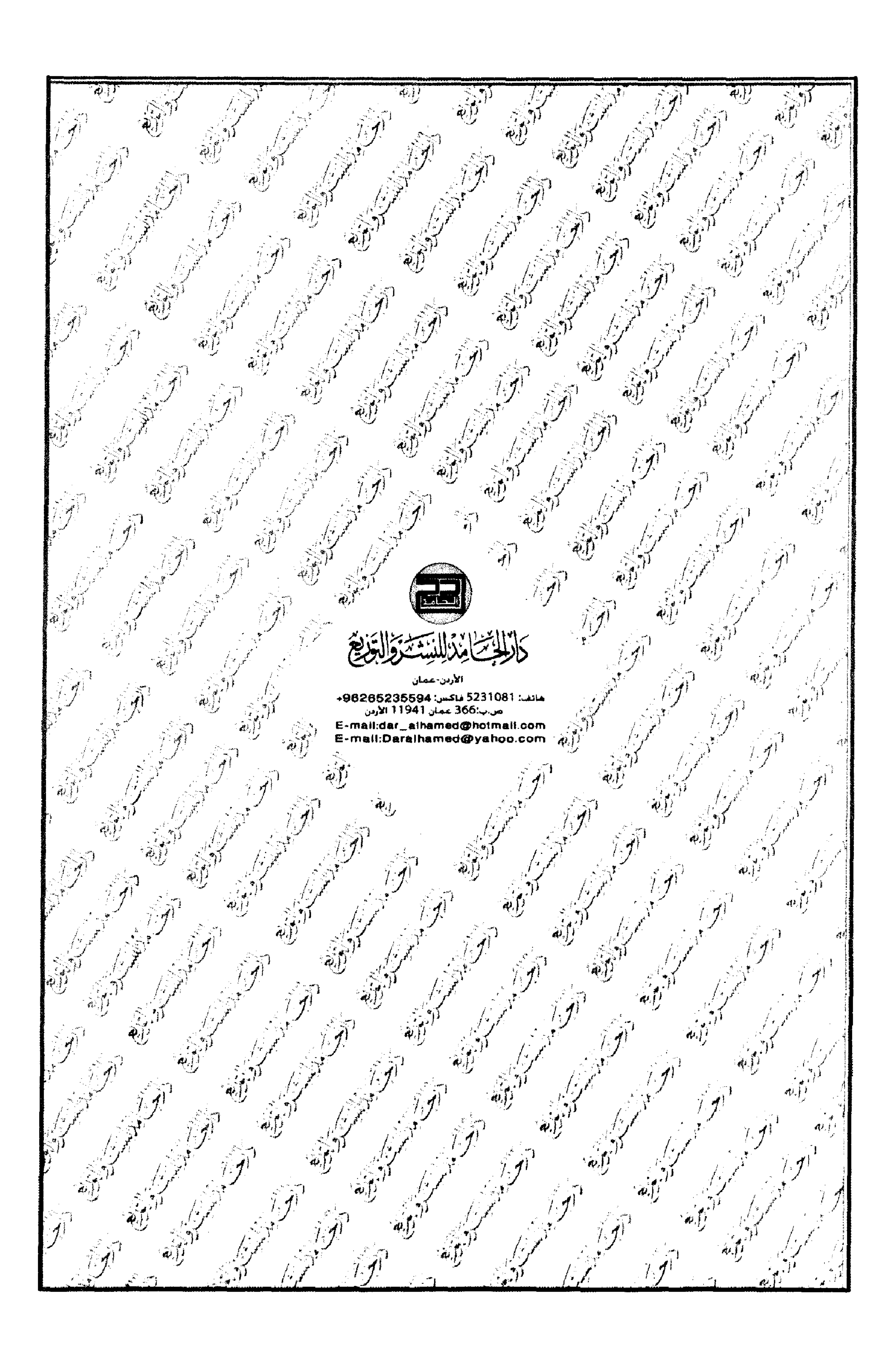
دليل المختصرات

BED Bachelor of education degree.
BIT Bureau international du travail.
BTS Brevet de technicien supérieur.
CAP Certificat d'aptitude professionnelle.
DEP Diplôme des études professionnelles.
EPU Enseignement primaire universel.
JDI Job diagnostic index.
MSQ Le Minnesota satisfaction questionnaire.
NEPAD Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique.
OCDE Organisation de coopération et de développement économiques.
TIC Technologies de l'information et des communications.

UNESCO United Nations educational, scientific and cultural organization.

Inv:991

Date:16/2/2016


دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن-عمان
هاتف: 5231081 فاكس: 96265235594+
ص.ب:366 عمان 11941 الأردن
E-mail:dar_alhamed@hotmail.com
E-mail:Daralhamed@yahoo.com



المملكة الأردنية الهاشمية - عمان
ص.ب: 366 عمان 11941 الأردن
هاتف: 5231081 6 962+ فاكس: 5235594 6 962+
email: daralhamed@yahoo.com
www.daralhamed.net
daralhamed




ISBN 978-9957-32-950-1